

VIDEOTAPE PORTIONS OF THIS THESIS
ARE AVAILABLE FOR CONSULTATION AT
CONCORDIA UNIVERSITY,
CENTRE FOR INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY,
1455 DE MAISONNEUVE BLVD. WEST,
MONTREAL, QUEBEC.

H3G 1M8

LES EFFETS DE LA TELEVISION EN CIRCUIT FERME
DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
AU COURS SECONDAIRE

Thérèse Lamy

A THESIS-EQUIVALENT

in
The Department
of
Education

Presented in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Arts at
Concordia University
Montreal, Canada

April, 1975

© Thérèse Lamy 1975

LES EFFETS DE LA TELEVISION EN CIRCUIT FERME
DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

AU COUPS SECONDAIRE

Par Thérèse Lamy

Abrégé

Les objectifs généraux de cette expérience de l'enseignement de l'histoire par la télévision sont les suivants: que la télévision en circuit fermé pouvait être un facteur d'apprentissage et de changement d'attitudes positif pour les élèves de niveau secondaire.

Les tests élaborés devaient mesurer les acquisitions cognitives et les changements d'attitudes occasionnés par cet enseignement télévisé. L'instrument de mesure a été validé lors d'une pré-expérimentation. L'analyse des résultats a permis de remanier définitivement le questionnaire.

Le design expérimental était de type pré-post tests avec groupe contrôle. Un échantillon de deux cents élèves de niveau secondaire II fut constitué. L'analyse statistique des résultats du test cognitif et du test d'attitudes démontre que le cours télévisé a favorisé l'acquisition des connaissances et un changement positif d'attitudes chez les élèves du groupe expérimental. Nous pouvons conclure à l'efficacité de la télévision comme moyen d'apprentissage et de motivation au niveau secondaire.

Remerciements

La préparation de ce travail nous a amené à comprendre davantage comment une expérience de ce genre déborde très vite le cadre d'un travail individuel pour devenir une oeuvre collective. Nous tenons à exprimer notre vive reconnaissance au Dr Gary Coldevin dont la perspicacité et la patience nous ont aidé à préciser sans cesse notre démarche. Nous remercions également le professeur Tom Allan qui a su partager avec nous les fruits de sa longue expérience dans la réalisation de documents télévisés.

Nos remerciements s'adressent aussi à la direction et aux professeurs d'histoire de l'école secondaire Vaudreuil pour leur persévérante collaboration. Nous sommes également redevables à l'équipe technique et à nos confrères étudiants à l'Université Concordia.

Enfin, nos plus vifs remerciements à ces équipes d'élèves qui ont réalisé avec nous les documents télévisés. Notre gratitude également à tous les autres qui nous ont permis de mener à terme cette recherche.

Table des matières

	page
Liste des tableaux	1
Chapitre I Introduction	1
Chapitre II La télévision et la recherche	14
Chapitre III La production du cours télévisé et quelques problèmes psycho-pédagogiques	28
Chapitre IV L'instrument de mesure	39
Chapitre V L'expérimentation	49
Chapitre VI Conclusion	67
Sommaire	71
Bibliographie	73
Appendices	77
A. Scénario: Grèce et Rome	77
B. Document d'accompagnement	93
C. Questionnaire cognitif	102
D. Questionnaire d'attitudes	107

Liste des tableaux

Tableau	page
1 Comparaisons des résultats d'enseignements traditionnels et télévisés.....	22
2 Comparaisons des résultats d'enseignements traditionnels et télévisés.....	23
3 Efficacité relative des média par rapport aux objectifs d'apprentissage	26
4 Analyse des items du test cognitif.....	45
5 Structure de l'échantillon.....	56
6 Moyenne des résultats du test cognitif pour le groupe expérimental et pour le groupe contrôle....	59
7 Résultats des gains de scores entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	61
8 Moyenne des résultats du test d'attitudes pour le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	63
9 Résultats des gains de scores entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.....	65

Chapitre I

Introduction

L'instauration de la polyvalence par le décloisonnement des sections, et la promotion par matière préconisée par le Règlement no 1, remettait en question la conception traditionnelle de notre système d'enseignement, tant au point de vue de l'esprit et du contenu des programmes que leur agencement dans un cadre horaire:

L'école secondaire polyvalente est cette institution qui accueille tous les élèves à leur sortie de l'école élémentaire et leur assure une formation de base: c'est celle qui permet à chacun de découvrir ses propres talents et préférences et offre également à chacun l'occasion de poursuivre aussi longtemps que possible sa formation générale et si nécessaire de se préparer immédiatement à une fonction de travail (Ministère de l'Education, p. 12).

L'école secondaire polyvalente doit également tenir compte du fait de l'interdépendance de tous les groupes professionnels dans la société contemporaine et doit ajouter aux objectifs énoncés plus haut, celui de développer chez les élèves un réel esprit de collaboration et de respect de l'apport de l'autre à la collectivité. L'école doit développer une mentalité sociale.

Il ressort de ces objectifs généraux énoncés plus haut que l'école secondaire polyvalente, telle que définie par les règlements du Ministère de l'Education, que:

A. L'organisation pédagogique de toute école secondaire doit être axée sur l'enfant, elle doit favoriser son développement intellectuel, affectif et social.

B. S'adapter aux différences individuelles.

C. Mobiliser le dynamisme et la compétence des enseignants.

L'école secondaire Vaudreuil devait donc mettre en place les structures pédagogiques et administratives qui faciliteront l'atteinte de ces objectifs généraux fixés par le Ministère de l'Éducation du Québec. D'ailleurs depuis le début de son existence en 1964, l'école secondaire Vaudreuil avait tenté plusieurs expériences qui étaient dans la ligne de pensée des objectifs ci-haut mentionnés. Pendant trois ans, soit de 1968 à 1971, nous avons par l'intermédiaire des regroupements fonctionnels, opéré la mise en place du système modulaire nombre et nous avons franchi en 71-72 une nouvelle étape dans l'application du module "temps". En 72-73, le système modulaire à horaire flexible devenait opérationnel pour la plupart de la population étudiante de l'école secondaire Vaudreuil.

Le système modulaire définition et implications

Cette technique d'organisation scolaire, Allen et Ely. (s.d.) modifie:

- A. La durée des cours: le module temps dure de 20 à 22 minutes, c'est la plus petite unité de temps exploitable avec une possibilité de groupement multiple.
- B. Le volume des groupes: le module-nombre. Le groupe

d'élèves en situation d'apprentissage peut varier selon les locaux et les moyens d'enseignement de 100 à 1 élève.

C. Non-planification d'une partie importante de la journée

de l'élève: temps non-structuré, ce temps l'élève peut l'utiliser à sa guise. Cette proportion de temps non-structuré varie selon les niveaux entre 25% et 40%, d'où l'importance de travail individuel et de la vie étudiante.

D. Les techniques d'enseignement

1. Réunion de grands groupes permet des présentations bien conçues d'éléments d'initiation qui incitent à la découverte et exige une utilisation audacieuse de l'audio-visuel.
2. Facilite le team-teaching et l'utilisation de conférenciers invités.
3. Les petits groupes permettent l'approfondissement de notions complexes et facilitent le rattrapage et aident les élèves dans leurs projets individuels.
4. Le centre de recherche et de documentation facilite le travail individuel avec divers moyens: livres, films, télévision, diapositives, etc., et permet au professeur de jouer le rôle d'animateur.

Ainsi une école à horaire décloisonné (modulaire) développe la participation des élèves autant que celle des professeurs. Ce type d'organisation scolaire permet que l'enseignement s'adapte aux différences individuelles, intérêts, aptitudes, phases et rythmes de chaque personne impliquée.

4
Pour nous, cette forme d'organisation scolaire nous permettait de concilier à la fois les objectifs fixés par le Ministère de l'Education et, notre philosophie de l'éducation qui vise à faire de l'élève un être autonome, agent de sa propre formation.

Bien sûr la mise en place de ces structures modulaires nécessitent une réforme complète de l'acte d'enseigner. A partir du moment où l'on accepte que l'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur vécu et éprouvé par la personne impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable, le professeur ne peut plus être un répétiteur mais devient tout logiquement un animateur qui engage le dialogue avec l'élève. L'enseignement vécu selon cette perspective devient un acte privilégié de communication.

Place de la technologie appliquée à l'éducation

Comme le fait remarquer Schramm (1967) dans cette réforme radicale de l'acte d'enseigner et dans cet atmosphère propre à l'innovation, au niveau de la stratégie éducative, la technologie appliquée à l'éducation joue un rôle considérable, confection des horaires, choix des cours, programmation par ordinateur, micro-enseignement, méthodes audio-visuelles...

Mais le changement ne se fait pas sans heurt et avant d'expliquer plus précisément l'expérience que nous avons faite, il nous semble nécessaire de situer notre milieu enseignant face à tous ces changements et particulièrement face à l'utilisation de la technologie dans l'enseignement.

Il y a quelques années déjà que Charles Hoban (1962) faisait remarquer que le véritable problème posé par la technologie dans l'enseignement n'était pas la machine elle-même, mais les nouvelles relations hommes-machines qui obligent à repenser le système d'enseignement, son organisation, le rôle et les fonctions des hommes. Les milieux industriels et scientifiques ont compris plus tôt, que les milieux d'enseignement l'utilisation rationnelle que l'on pouvait faire de la nouvelle technologie. Une véritable intégration des découvertes technologiques s'est faite: on a trouvé des champs d'application, on a su faire faire à la machine ce qu'elle pouvait faire. Actuellement, dans sa forme classique, l'école se trouve mal ajustée à la société technologique, si bien que le fossé qui les sépare semble s'élargir de plus en plus, compte tenu de l'évolution rapide des découvertes technologiques et des moyens que se donnent particulièrement l'industrie, le commerce, les centres de recherches, les institutions militaires et les grandes entreprises.

On découvre tout juste aujourd'hui les possibilités d'appliquer aux sciences de l'éducation les méthodes de recherche qui ont permis à d'autres secteurs d'activités de profiter des avantages certains offerts par la technologie moderne. Nous pensons en particulier aux recherches sur les théories d'apprentissage, sur les objectifs éducatifs, sur les théories d'enseignement, sur les stratégies pédagogiques.

Longtemps, l'audio-visuel a été perçu en fonction de la machine. Certaines poussées venant des recherches en éducation,

en communication et en psychologie ont fait évoluer le concept physique qui prévalait depuis les années cinquante vers un concept behavioriste qui réfère plus particulièrement au dynamisme du comportement humain, à la situation d'apprentissage. Paul Saettler (1968) souligne tout spécialement ce cheminement dans un ouvrage sur l'histoire de la technologie de l'enseignement. Déjà en 1960, James Finn (1960) fait naître ce nouveau concept de la technologie de l'enseignement en montrant qu'au delà de la machine, la technologie implique surtout des procédés, des systèmes, de l'organisation, du contrôle de mécanisme tant humain que technique et, par dessus tout, une nouvelle façon de penser, d'envisager les problèmes en éducation.

L'audio-visuel peut être à la fois, un moyen, une technique ou un langage. Comme moyen il faut savoir s'en servir. Mais malheureusement, beaucoup d'enseignants hésitent encore à vivre ces expériences enrichissantes que présente l'utilisation de l'audio-visuel dans l'enseignement comme technique ou comme procédé d'enseignement. Nous sommes encore à balbutier, recherchant les relations entre programme, communication, apprentissage, mesure et évaluation et, notons que très peu de choses existent encore qui nous permettent de faire reposer sur des principes suivis des stratégies qui seraient nées de l'intégration véritable de l'audio-visuel dans l'acte d'enseigner; comme langage, empruntant à l'impact des moyens de communication de masse et plus particulièrement à celui de la télévision sur la société, on cherche à donner une structure

valable à ce système de signes, de signifiés, de signifiants qu'on manipule, qu'on utilise ne sachant quelle direction prendre, comment orienter les effets et les mesurer quand ce n'est pas pour s'extasier devant les prouesses inimaginables des charlatans, des sons et des images qui parlent le langage qui sont les seuls, semble-t-il à le maîtriser, à s'en servir et surtout à le comprendre. L'audio-visuel peut être tout cela à la fois. C'est se fermer les yeux que de ne voir là qu'une quincaillerie coûteuse quand certains ne vont pas jusqu'à dire inutile.

D'ailleurs, comment pourrions-nous dans le monde enseignant négliger une source d'information et de connaissance qui a un impact aussi considérable dans la vie des enfants qui fréquentent nos écoles. Quelques statistiques à cet effet sont particulièrement révélatrices. Selon le Nielsen Television Index des enfants d'âge préscolaire, soit les enfants âgés de trois à cinq ans regardent en moyenne 54 heures de télévision. Ceci correspond à 65% de leur activité d'éveil. Un élève qui termine l'école secondaire aura passé entre 11,000 et 12,000 heures en classe et 22,000 heures devant le poste de télévision. Ainsi que le rapporte Looney (1971) au cours de la prochaine décade, chaque enfant verra en moyenne 15,000 heures de télévision. Les implications de ces statistiques sont considérables. La signifie entre autres, que la télévision remplace pour une bonne part, comme source d'information, d'éducation et de divertissement, les parents, l'école et les autres sources traditionnelles comme

le dit Looney (1971), le milieu écologique traditionnel de l'enfance est très nettement modifié par ce parent électronique qu'est la télévision.

Mais ce qui étonne le plus devant ces statistiques, c'est le peu de cas que l'on fait dans divers milieux et dans celui du monde de l'éducation entre autres, de cette intrusion électronique dans la formation des enfants.

Compte tenu de l'influence de la télévision, il nous semblerait logique et réaliste que l'on intègre cette dernière dans l'enseignement à la fois comme moyen, comme technique et comme langage.

En effet, nous croyons que l'intégration de la télévision en circuit fermé dans notre cadre scolaire facilitera l'auto-éducation des élèves. Grâce à la télévision l'élève pourra non seulement participer à l'élaboration des cours avec ses professeurs, mais pourra aussi s'exprimer de façon personnelle. La télévision permettra aux professeurs dégagés de certaines tâches, de jouer pleinement leur rôle et de devenir des animateurs auprès des étudiants.

L'intégration de la télévision favorisera, croyons-nous, le team-teaching et facilitera toutes les possibilités d'enseignement quant au nombre d'élèves. Ainsi il est nécessaire dans le cadre d'un système de télévision intégré que les professeurs travaillent en équipe, non seulement au niveau de la conception et de la préparation des cours mais davantage encore au niveau de l'animation et du prolongement de l'activité télévisée.

La télévision rendra possible, grâce à l'utilisation du magnétoscope, de constituer une banque d'information qui pourra tantôt servir, soit au recyclage des élèves et des maîtres, soit à diffuser selon les besoins, l'information provenant d'autres sources.

En résumé et c'est là l'hypothèse fondamentale de notre expérimentation: la télévision intégrée à l'enseignement facilitera chez les élèves: l'auto-éducation, l'expression personnelle, l'épanouissement de la créativité et sera un instrument de communication indispensable au développement de la vie étudiante. La télévision modifiera la tâche de l'enseignant, elle en fera un animateur plutôt qu'un "donneur de cours", elle permettra de regrouper les ressources humaines et professionnelles. La télévision sera un outil d'animation pédagogique qui incitera le professeur en exercice à s'évaluer et à se recycler.

Cependant, de multiples questions surgissent à chaque pas et nul ne doit les éluder: depuis l'architecture scolaire jusqu'au comportement du maître, tout doit être mis en chantier. Les classes rectangulaires à tables parallèles ne sont vraisemblablement pas les mieux adaptées à l'utilisation de l'image, la parole de l'enseignement ne peut pas se dispenser d'être stylistiquement différente après la diffusion d'une émission. Jusqu'à maintenant on voit mal comment ces recherches nécessaires sont engagées, sinon sous forme parallèle et dispersée sans valeur opératoire. Trop souvent une émission est fabriquée sans que l'on se pose même les questions

préalables les plus simples: comment tel type d'images sera-t-il perçu par tel type de public scolaire? Que signifie telle liaison (coupe-sur-impression, fondu, etc...) entre deux images? Trop souvent aussi, on se laisse tenter par le productivisme. Enfin personne sinon quelques "déviantes" rarissimes et admirables, ne se préoccupe de mener à bien des recherches sérieuses sur ce que l'on pourrait appeler par abus le langage iconique. Il faut expérimenter de nouvelles formes de mises en images, accepter l'échec en sachant depuis Bachelard (s.d.) qu'il a des vertus positives, et surtout se donner du temps. Pour qu'une image ait une valeur pédagogique, on doit la maîtriser et la contrôler.

Télévision et histoire

Ce projet quinquennal d'expérimentation de l'intégration de la télévision à l'enseignement devait s'étendre à toutes les disciplines enseignées à l'école secondaire Vaudreuil, mais nous l'avons particulièrement expérimenté en histoire. En effet, depuis quelques années, l'équipe de professeurs d'histoire utilisait beaucoup les moyens audio-visuels. De plus l'enseignement de l'histoire étant en pleine rénovation, il nous est apparu très pertinent, tant à cause du dynamisme des professeurs et des besoins qu'ils ressentaient d'expérimenter avec eux d'abord.

Il convient maintenant avant d'aborder la description du projet lui-même, d'expliquer brièvement les objectifs et la méthodologie des programmes d'histoire en vigueur chez nous, afin de mieux situer l'utilisation de la télévision.

Philosophie-objectifs-méthodes de l'enseignement de
l'histoire à Vaudreuil.

D'après Marc Bloch (1964), l'histoire "c'est l'étude des hommes dans le temps". Mais la notion de temps pour un élève de secondaire I-II, c'est une notion qu'il a beaucoup de difficultés à percevoir: Comment est-ce possible alors de faire de l'histoire? Esquissons la démarche historique possible de l'élève du secondaire. A partir de lui-même et de son milieu, à partir de documents représentant des faits qu'il connaît pour les avoir observés lui-même et aussi des faits qu'il ne peut observer mais qu'il peut connaître en les rapportant aux premiers, l'élève du secondaire prend d'abord conscience des besoins essentiels de l'homme et des sociétés humaines ainsi que des moyens de les satisfaire: besoin de se loger, besoin de travailler, besoin de se déplacer et de transporter, besoin de communiquer et commercer, besoin d'assurer sa sécurité, besoin de se grouper. De la sorte, il se familiarise avec l'histoire du présent et avec les diverses civilisations actuelles, à commencer par l'histoire de son milieu et par la civilisation à laquelle il participe. Par le fait même, il s'initie aux diverses disciplines qui ont l'homme pour objet: la géographie, la science économique, la science politique, la sociologie, la psychologie voire l'anthropologie et l'ethnologie, etc. Il touche même aux sciences religieuses, à la philosophie et à l'esthétique. Bien plus, il trouve sur son chemin et sous l'angle où elles importent pour la vie humaine, les sciences de la vie et les

sciences physiques. Surtout, il s'initie à la pensée scientifique, observant la réalité, interprétant ses hypothèses et il commence à distinguer entre elles les diverses disciplines humaines et à saisir les rapports qui les relient. Mais comme il n'est pas de pur présent, que le présent comporte toujours des éléments qui préfigurent l'avenir ainsi que des survivances du passé, l'élève du secondaire s'ouvre en même temps à l'histoire de demain et à l'histoire du passé, du seul fait qu'il s'applique à faire l'histoire du présent, approfondissant plus ou moins ces trois notions en histoire qui n'en forment qu'une seule, selon ses possibilités propres et les ressources que lui offre son milieu. Il est amené à concevoir le monde actuel, et son monde à lui d'abord, comme son lien historique où prend naissance l'histoire de demain comme lieu historique du passé.

Dans cette perspective d'une démarche historique axée sur la compréhension du passé par l'étude du présent à partir du milieu vivant, les techniques utilisées par les professeurs étaient les suivantes: enseignement par thèmes, cours magistraux, travail individuel au centre de recherche d'histoire, travaux pratiques: soit constructions de maquettes, travail sur cartes, graphiques, diaporamas, travaux en équipe. A cela il semblait pertinent d'ajouter la télévision qui, d'une part au niveau de la méthode, pouvait regrouper plusieurs de ces techniques d'enseignement, favoriser davantage le team-teaching tant au niveau de l'exploitation que de la production. La télévision permettait l'enseignement à

des grands groupes, évitait la répétition par le professeur de l'information d'un groupe à l'autre. La télévision facilitait aussi la reprise, grâce au magnétoscope, d'émissions ratées par des élèves. Surtout la télévision permettait de rendre présent le passé sous un format dynamique, près de l'élève, qui pensions-nous, serait un facteur de motivation pour le travail historique, chez les élèves qui en majorité n'aimaient pas l'histoire et donc peu le travail historique. La télévision pouvait, pensions-nous, permettre de juxtaposer le présent, le passé et même l'avenir tel que précisait la philosophie explicitée plus haut. La télévision pouvait faire de l'élève un agent historique en l'associant à la fabrication des émissions télévisées tant du côté de la recherche que de la production. La télévision, grâce à l'unité portable pouvait lui permettre de découvrir son milieu et son histoire. Ainsi il devenait, tout en faisant une démarche historique, un communicateur et un créateur.

Chapitre II

La télévision et la recherche

L'ensemble de la recherche sur la valeur de la télévision éducative, effectuée depuis les années 50, démontre qu'il n'y a pas de différence significative entre un enseignement utilisant des méthodes traditionnelles et un enseignement télévisé. Ce verdict, peu encourageant, devrait suffire à décourager les éducateurs qui croient à l'utilisation de la télévision et les administrateurs qui consentent aux déboursés, parfois très considérables, qu'exige l'enseignement télévisé. Pourtant l'expansion et le développement de la télévision éducative se poursuit, peut-être davantage pour des raisons logistiques qu'en raison des avantages pédagogiques qu'y voient intuitivement les spécialistes de la technologie éducative. C'était d'ailleurs pour apporter des solutions à des problèmes matériels et de pénurie de personnel qualifié que la télévision éducative s'était développée.

By a predicted and actual shortage of competent teachers and by the need to educate a rapidly growing population which had to learn more than ever because of an explosion of human knowledge (Greenhill, 1967 p. 6).

Au séminar sur le rôle de la télévision dans l'éducation, la NEA voyait l'utilisation de la télévision comme une solution aux problèmes de l'enseignement en grand groupe, à la compétence des professeurs et comme un outil nécessaire à la promotion des sciences et des mathématiques dont le niveau était très faible.

Ces besoins ainsi exprimés déclenchèrent le développement de la télévision éducative et conséquemment, la recherche sur l'efficacité de ce média qui coûtait fort cher.

Selon Greenhill (1967) la décade de 1954 à 1964 fut, "the era of most intensive research in instructional television (p.8)".

Ce mouvement de recherche a été particulièrement soutenu par le gouvernement américain qui autorisait des budgets considérables pour la recherche et communication, par l'article VII du National Defense Education Act de 1958.

Plus de 1000 projets de recherche, visant surtout à comparer l'efficacité de la télévision par rapport aux méthodes traditionnelles d'enseignement, furent publiés Kittross (1969). En 1962, Schramm avait en outre recensé 400 titres de recherches locales, non publiées.

Analyse de cette recherche

L'analyse de cette recherche disséminée dans le territoire américain a été faite par Schramm (1962), Kumata (1960), Schramm (1963), Greenhill (1967), Reid and McLennan (1967), Kittross (1969), Chu et Schramm (1967) et ces auteurs arrivent à la conclusion suivante: la télévision est aussi efficace que la méthode, face à face, d'enseignement; l'enseignement des sciences et des mathématiques a été un vif succès. Il faut signaler ici l'ampleur et la portée de certaines de ces recherches. Les recherches de Suchy et Bowman (1960) portaient sur une clientèle scolaire de 3,000 élèves durant trois ans et recueillaient les opinions des professeurs et les résultats des élèves. Le Denver T.V. project (Schramm,

1962) touche 142 écoles. Les recherches de Frazier et Evans (1960) en Ohio, touchent une population de 3,000 et 4,000 élèves de troisième et quatrième année de l'élémentaire et la recherche de Rothchild et Latinger (1961) sur la Florida West Coast Project rapporte des résultats d'une population scolaire de 7,000 élèves à l'élémentaire et au secondaire.

Que concluent les auteurs après l'analyse de cette masse imposante de recherches? Schramm (1962) rapporte que sur 393 comparaisons entre l'enseignement télévisé et les méthodes traditionnelles, il n'y a pas de différence significative dans 63% des cas. Dans 21% des cas l'apprentissage est plus grand par la télévision et dans 14% des cas les élèves ont appris moins. Cinq ans plus tard, Chu et Schramm (1967) rapportaient que dans 411 comparaisons, 303 étaient non-significatives, 68 étaient significatives pour l'enseignement télévisé et 50 favorisaient la méthode traditionnelle.

Critique de ces recherches

Malgré ces résultats portant sur une longue période, il est difficile de mesurer l'efficacité de l'enseignement télévisé,

Il y aurait toujours gain lorsqu'il y a présentation télévisée... Le gain est généralement plus élevé même lorsque le temps d'apprentissage télévisé était plus court que l'apprentissage traditionnel. De toute façon, la perte de connaissances est toujours moindre que le temps économisé (Dieuzeide, 1962 p.55).

Cependant Kittross (1969) affirme que la recherche sur l'efficacité de la télévision est peu significative, qu'elle manque de rigueur et que les chercheurs ne sont pas suffisamment qualifiés. Ainsi Stickell (1963) retenait comme valables, ou plus scientifiques, selon des critères méthodologiques, que 10 études d'un total de 31 portant sur 250 comparaisons. Beisenherz (1972) porte un diagnostic très réservé sur l'importance que l'on doit donner à la non-signification de l'enseignement télévisé. Selon lui, on ne retrouve dans cette recherche aucun critère de base commun à l'ensemble, permettant une analyse scientifique. Il faudrait selon lui, isoler les facteurs qui produisent un changement chez les élèves. Ainsi on pourrait étudier:

- la méthode interrogative des professeurs en studio et en classe versus l'apprentissage de l'étudiant,
- l'attitude positive ou négative du professeur face à la télévision et les répercussions de cette attitude sur l'apprentissage des étudiants.

Il faudrait accroître la recherche formative en développant des instruments d'évaluation pour chaque objectif, en mesurant des comportements verbaux et non-verbaux du professeur en studio et en classe, en mesurant les attitudes verbales et non-verbales des étudiants. Toujours selon le même auteur, il faudrait éliminer les enquêtes portant sur une comparaison très générale de l'enseignement télévisé versus l'enseignement non télévisé. En ce sens, Beisenherz (1971) et Frazier et Evans (1966) ont apporté des contributions intéressantes.

D'autres avenues que la traditionnelle comparaison ont également été explorées qui portent sur le langage même utilisé dans la production télévisée. Le plus ardent avocat de cette approche est Herbert Zettl. Zettl (1968) déclare, "In order to understand and use the full potential of television we must begin to engage in a systematic study of television aesthetics (p. 37)." Et évoquant les thèses de McLuhan, il suggère que "The effect of the message on the viewer is to a large extent, a condition of the effect of the television medium on the message (p. 38)." Il faut, dit-il, un nouveau vocabulaire et un nouveau langage télévisés pour isoler les variables esthétiques et il faut développer une taxonomie nouvelle permettant d'étudier scientifiquement des variables.

Dans la même veine, les recherches de Severin (1968) et le "Cue summation theory" démontre l'exactitude des quatre points de sa théorie:

1. La redondance d'information dans les canaux auditifs et visuels ne produit pas un accroissement d'apprentissage dans l'un ou l'autre des canaux.
2. La présentation de signaux non pertinents, dans l'un ou l'autre des canaux, occasionne une perte d'apprentissage dans l'autre canal.
3. La présentation de signaux supplémentaires pertinents, dans l'un ou l'autre des canaux, augmente l'apprentissage.
4. Dans un apprentissage axé sur l'identification, les signaux visuels sont supérieurs aux signaux auditifs.

Il semblerait donc qu'une grande partie de la recherche portant sur le film et la télévision éducative, comme celle de Chu et Schramm, ait considéré l'acte d'apprendre sous l'aspect uniquement d'un gain d'information mesuré par des tests écrits. Peut-être, faudrait-il distinguer entre deux processus en évaluant l'efficacité de la télévision éducative à savoir "Une différenciation entre une réaction provenant d'une compréhension d'une structure, d'une réaction causée par un stimulus (Greene 1969)".

La recherche démontre l'efficacité des éléments visuels dans l'acquisition des connaissances. Chu et Schramm (1967) concluent que les éléments visuels favorisent le processus d'apprentissage s'ils facilitent le processus d'association, dans le cas contraire, ils sont nuisibles. Les travaux de Dwyer (1968) confirment ces conclusions de Chu et Schramm. Hoban (1962) préfigurant le "Cue Summation theory" ajoute que l'addition de flèches et de lignes qui dirigent l'attention des téléspectateurs favorisera l'acquisition de connaissances.

Le mouvement

Ici la recherche arrive à des conclusions contradictoires que Chu et Schramm résument le mieux en disant:

What these experiments suggest is that the moving visual images do not add significantly more to learning than still visual images do unless the continuity of action imparts an essential part of the learning task (p. 95).

Autre conclusion de la recherche, celle de Schlater (1970)

If instructional school television is to make its impact, its producers must be willing to utilize some of the formats and production techniques of commercial broadcasters in order to compete for the attention of the student audience (p.214).

Les prises de vue

Les conclusions des chercheurs sont fort différentes, Kanner (1968) souligne l'importance du gros plan dans l'entraînement militaire. Selon Williams (1964-65) l'intérêt n'est aucunement augmenté par les gros plans, au contraire. Selon Guba et al (1964) le gros plan pourrait être utile quand il sert à éliminer des éléments qui pourraient détourner l'attention, i.e. expérience de laboratoire.

L'ensemble des recherches sur les techniques de production démontre la pertinence du "Cue Summation theory": que souvent dans ces recherches, on s'est servi de la télévision comme un support de la communication verbale. Que beaucoup de tests mesurant l'efficacité de la télévision se servent de la partie verbale de l'émission et comme le dit si justement Gattegno (1969) "Sight is a far swifter means of expression and communication than speech (p. 5)". and that we only need to remove the verbal side of programs to force viewers to use their sight of vision (p. 99)."

D'après Mielke (1968) si la recherche sur la télévision n'a pas réussi à établir de lien entre l'apprentissage et les diverses techniques de production, c'est à cause d'une approche opérationnelle déficiente.

Tests tend to measure some form of acquisition of information that was presented originally in the verbal audio tracks. The audio tracks then becomes not only necessary for satisfactory test results but in all probability, sufficient instruction for satisfactory test results as well. Given such a measure how could we expect production enhancements to make a demonstrable improvement in learning (n. 26).

Enfin une conclusion importante du rapport de Chu et Schramm (1967) que la télévision,

Works best when it is made an integral part of instruction. That is when it is woven into a classroom, context of teaching activities indeed when the studio and classroom teacher function as nearly as possible as a teaching team (n. 29).

Le choix du medium

Un autre problème important soulevé par la recherche est celui du choix du medium eu égard aux objectifs d'enseignement (Briggs et al, 1967). Nous examinerons ici quelques conclusions des chercheurs.

Pour McLuhan (1968) le choix du medium doit s'effectuer en fonction de ses effets sur l'auditoire. Un medium "chaud" ne favorise pas la participation, alors qu'un medium "froid" à faible définition comme la télévision, invite la participation de l'auditoire. Ce serait donc ce dernier médium que l'éducateur devrait choisir s'il veut faire participer les élèves à leur processus éducatif, indépendamment de la discipline à enseigner. Cette hypothèse de McLuhan a cependant été peu étudiée comme telle dans le monde de l'éducation.

Par contre les travaux de Chu et Schramm (1967) nous livrent quelques résultats sur l'enseignement de la télévision et les matières enseignées.

TABLEAU 1

Comparaisons des résultats d'enseignements
traditionnels et télévisés

Subject	Number of comparisons	Percentage in which TV groups did as well as or better than control groups.
Mathematics	74	86.5
Science	84	90.5
Social studies	74	93.2
Humanities	53	77.4
Languages	84	82.1
Health, safety	24	79.2

Note: Tableau tiré de Chu, G. et Schramm, W. Learning from
Television: What the Research Says. Washington: National
Association of Educational Broadcasters, 1967, p. 9.

TABLEAU 2

Comparaisons des résultats d'enseignements
traditionnels et télévisés

Subject	Number of comparisons	Percentage in which TV groups did as well as or better than conventional groups
Mathematics	56	89.2
Science	100	86.0
Social studies	77	89.6
Humanities	45	95.5
Languages	77	88.3
Skills	26	96.1
Miscellaneous	40	75.0

Note: Tableau tiré de Chu, G. et Schramm, W. Learning from Television:
What the Research Says. Washington: National Association of
Educational Broadcasters, 1967, p. 10.

Les tableaux 1 et 2 illustrent respectivement les résultats de 393 et 421 comparaisons d'expériences faites au niveau secondaire, démontrent que toutes les disciplines peuvent être enseignées par la télévision avec autant de succès.

Allan (1973) pose le problème du choix du médium différemment. Il croit que le film et la télévision ne peuvent traduire de façon satisfaisante un concept complexe. Ainsi:

If complex conceptual thinking can, in fact be expressed only in signs rather than in iconic symbols, then t.v. is not a particularly good medium for its expression. I believe this to be fundamentally true, and that it is one valid reason for the decreasing use of E.T.V., the higher one goes in education (p. 54).

D'autres auteurs dont Corré (1967) voit dans la télévision le médium par excellence de la pensée abstraite.

Lorsque l'on a une image de l'objet on n'a pas cet objet, mais il existe virtuellement en elle. Nous sommes en présence de son schéma, à mi-distance entre l'objet et son concept, son abstraction (p. 16).

Certains théoriciens de l'apprentissage comme Gagné (1970) prétendent que:

Instruction needs to be fundamentally based on the stimulation provided by objects and events that is changes in objects, assuming, of course that these objects may be people (p. 35).

Ce postulat lui permet de conclure qu'aucun médium n'est supérieur à un autre et qu'en fait si l'on veut qu'il y ait apprentissage, on doit choisir le média qui se rapproche le plus de la situation concrète.

Puisqu'aucun média n'est supérieur à un autre et qu'aucun ne convient parfaitement à toutes les situations d'apprentissage,

il convient de choisir le ou les média qui conviennent dans chaque circonstance, selon un processus qui tient compte des objectifs d'apprentissage et du stimulus qu'on doit fournir aux étudiants.

Cette dernière conclusion rejoint aussi les travaux d'Allen (1967) qui, à la suite de longues observations, a tenté de régler cet épineux problème du choix du médium approprié. Ses observations, reproduites dans le tableau 3, portent sur les possibilités des média en fonction des objectifs d'enseignement. Ces observations d'Allen illustrent bien les théories de Gagné et nous permettent de conclure que, eu égard aux divers types d'objectifs d'apprentissage, la télévision peut être un outil très utile. L'on note, au tableau 3, le rendement particulièrement remarquable de la télévision, du film pour l'apprentissage de principes, concepts et règles.

Notons également une performance très acceptable de la télévision pour le développement d'attitudes d'opinions et de motivations.

En somme, prisonnière du modèle traditionnel de l'enseignement, la télévision éducative a fait peu de progrès depuis vingt ans. Une lueur d'espoir cependant, l'immense succès de la série "Sesame Street", qui grâce au Children's Television Workshop et à un très fort budget, a permis de concilier les objectifs éducatifs et les impératifs d'un divertissement populaire. Dans l'histoire de la recherche sur la télévision éducative, il faut maintenant parler des recherches avant et après "Sesame Street".

TABLEAU 3

Efficacité relative des média par rapport
aux objectifs d'apprentissage

Instructional Media Type:	(1) Learning Factual Information	(2) Learning Visual Identifi- cations	(3) Learning Principles Concepts and rules	(4) Learning Proce- dures	(5) Performing Skilled Perceptual- Motor Acts	(6) Developing Desirable Attitudes Opinions Motivat.
Still Pictures	Medium	High	Medium	Medium	Low	Low
Motion Pictures	Medium	High	High	High	Medium	Medium
Television	Medium	Medium	High	Medium	Low	Medium
3-D Objects	Low	High	Low	Low	Low	Low
Audio Recording	Medium	Low	Low	Medium	Low	Medium
Programmed						
Instruction	Medium	Medium	Medium	High	Low	Medium
Demonstration	Low	Medium	Low	High	Medium	Medium
Printed Textbooks	Medium	Low	Medium	Medium	Low	Medium
Oral Present.	Medium	Low	Medium	Medium	Low	Medium

Note: Tableau tiré de Allen W.H. "Media Stimulus and Types of Learning".
Audio-Visual Instruction, 12, 1, 1967, p. 28.

Ce succès de "Sesame Street" est dû à quatre facteurs:

1. Cette série repose entièrement sur des bases scientifiques, qui tiennent compte de l'élève, du contenu, du traitement de l'information, du médium et des instruments de recherche-évaluation.
2. Intégration de l'apprentissage à un spectacle commercial sans que l'un ou l'autre en souffre.
3. L'utilisation continuelle du "feedback" des émissions pour mesurer et réorienter à la fois le spectacle et l'apprentissage.
4. Le travail en commun d'une équipe multidisciplinaire, producteurs, psychologues, instituteurs, sociologues, réalisateurs, publicistes (Palmer 1973).

Ce succès de "Sesame Street" a relancé la recherche et permet de croire aux possibilités de la télévision comme outil d'apprentissage.

Chapitre III

La production du cours télévisé et quelques problèmes psycho-pédagogiques

Convaincus par les recherches antérieures que l'enseignement de l'histoire pouvait être adapté à la télévision, nous avons donc produit une série de six émissions sur le thème: l'architecture à travers les siècles. Pour maximiser la valeur pédagogique de nos cours télévisés, nous nous sommes efforcés d'utiliser au maximum les ressources du médium télévision et nous avons essayé de faire appel au maximum de stimuli visuels et sonores. En somme, il s'agissait de concilier les impératifs psycho-pédagogiques et didactiques tout en respectant les règles d'une bonne production télévisée, tout en tenant compte des ressources matérielles et humaines dont nous disposions.

Les étapes de la production furent donc les suivantes: le choix du thème, la définition des objectifs pédagogiques, la rédaction du scénario, la recherche iconographique et le traitement sonore et visuel, l'enregistrement et le montage.

Choix du thème

Le thème, l'architecture à travers les siècles, était déjà depuis au moins deux ans au programme des élèves de secondaire II. Nous avons déjà beaucoup de documents accumulés, les professeurs connaissaient bien leur documentation et de plus, il nous semblait que le thème d'architecture se prêtait mieux que d'autres à un traitement visuel et que nous pouvions mieux évaluer l'expérience avec un thème aussi concret

que celui-là. Nous avons donc décidé de produire six documents télévisés sur l'architecture à travers les siècles qui portent les titres suivants:

1. L'architecture
2. Le XXe siècle
3. Renaissance à l'éclectisme
4. Les cathédrales
5. L'architecture grecque et romaine
6. L'antiquité

Définition des objectifs

En produisant cette série de cours télévisés, nous poursuivons un double objectif. Un objectif cognitif et objectif portant sur un changement positif d'attitudes.

Ainsi, l'objectif cognitif général de la série télévisée était que l'élève puisse identifier, reconnaître et comparer les caractéristiques architecturales propres à chaque époque décrite dans la série, qu'il puisse énumérer et interpréter les quatre facteurs qui influencent l'architecture à travers les âges. Cet objectif général ainsi défini, nous devions pour chacun des cours télévisés, le préciser par des sous-objectifs d'apprentissage. Ainsi pour le cinquième cours, qui fait plus particulièrement l'objet de notre évaluation, nous avons défini les sous-objectifs suivants:

Objectifs particuliers au cinquième cours:¹

1. L'élève pourra identifier à l'aide d'un schéma, les caractéristiques de trois colonnes grecques.
2. L'élève pourra indiquer sur un schéma fourni, les diverses parties d'une colonne grecque.

1. Voir à l'appendice B, le document d'accompagnement de ce cours, p. 93.

3. A l'aide d'un schéma, l'élève répondra à huit questions sur l'architecture grecque.

4. L'élève pourra identifier sur le schéma

A) Les monuments romains consacrés

a) la vie politique

b) aux loisirs

c) vie économique

d) vie religieuse

B) Compléter le schéma 3

C) Reconstituer l'itinéraire d'un habitant de Lutèce aux Thermes

Le deuxième objectif que nous poursuivions touchait l'attitude des élèves vis-à-vis l'histoire. Ainsi les élèves qui auront suivi les cours télévisés apprécieront davantage l'histoire que les élèves soumis à un enseignement régulier.

Structure de l'émission: le scénario

"Plus l'émission est structurée, plus les enfants organisent leurs souvenirs, mais à condition que l'ordre logique de structuration adopté soit en rapport avec le développement des élèves." Voilà le résultat d'une recherche menée au Centre audio-visuel de St-Cloud et rapportée par Bosquee (s.d. p. 122).

Nous avons choisi d'attirer l'attention des élèves sur les points les plus spectaculaires de cette architecture qui trahit en même temps une civilisation et un art de vivre, à savoir: Pour la Grèce: l'acropole, les temples, les théâtres, les stades, les sculptures. Pour Rome: le forum, les cirques, amphithéâtres, théâtres, temples, arcs de triomphes.

En guise d'introduction et pour accrocher l'attention des élèves qui connaissent bien ces personnages, Astérix et Obélix nous emmènent à Athènes et Rome et utilisant la carte géographique et une reproduction de la situation d'Athènes au XXe siècle, nous plongeons au coeur du temps et à l'essentiel de l'émission. Nous abordons maintenant la première partie de l'émission, soit les caractéristiques de l'architecture grecque, que nous expliquons en nous servant des monuments comme l'Acropole, le Parthénon et autres temples avec leurs composantes caractéristiques: les colonnes, nous efforçant au passage d'expliquer la raison d'être des monuments, reflets de la civilisation grecque. C'est ainsi que nous abordons ensuite d'autres créations grecques, les théâtres, les stades et les sculptures. Poursuivant notre route avec Astérix, nous abordons ensuite dans la deuxième partie du cours, les caractéristiques de l'architecture romaine. En expliquant toujours, comment l'architecture romaine reflète un art de vivre emprunté aux Grecs, sous certains aspects mais, original tout de même, nous passons en revue les caractéristiques de l'architecture de Rome: forum, cirques, amphithéâtres, thermes, théâtres, temples, arcs de triomphe.

En conclusion, nous terminons par une brève récapitulation² de l'architecture grecque et romaine qui reflète l'art de vivre de ces civilisations.

2. Les délégués au Congrès de Rome ont déclaré qu'une récapitulation à la fin de l'émission est absolument nécessaire. Cité par Bosquee (s.d. p. 126).

Recherche iconographique et sonore

A défaut de documents filmés intéressants et de bonne qualité, nous avons, pour cette émission, utilisé des séries de diapositives disponibles dans le commerce, fait des photographies à partir de livres d'art, livres d'histoire, au total nous avons compilé pour cette émission plus de trois cents images. Nous avons retenu pour l'émission soixante-cinq diapositives et douze posters historiques avec rabat, quelques cartes et des extraits des aventures d'Astérix que nous avons photographiés. A ces éléments visuels, nous avons ajouté un schéma explicatif des colonnes grecques.

Pour la partie sonore, nous nous sommes efforcés d'utiliser des trames sonores créant ou suggérant l'époque, tout en ayant des rythmes accessibles aux élèves de secondaire II, i.e. Zorba le Grec. Nous avons également utilisé le son d'émissions de radio produites sur le même sujet par l'O.R.T.F. et nous avons aussi fait quelques bruitages, i.e. les lions, la foule.

Le traitement visuel et sonore

L'utilisation d'un médium, tel que la télévision à des fins éducatives, pose certains problèmes d'ordre technique ou esthétique liés à la nature du médium et d'ordre psychopédagogiques ou didactiques, reliés aux objectifs poursuivis et à la nature de la clientèle. Ainsi le problème de la durée des plans. La télévision permet une observation détaillée, elle utilise surtout le gros plan, le plan moyen, mais il faut alors pour éviter la monotonie varier les cadrages, les

angles, varier les images. Par ailleurs, c'est un impératif didactique que "d'allier la vision d'ensemble d'un phénomène à une observation minutieuse des détails " (Bosquee, s.d. p. 112).

Il nous semblait que la meilleure façon de concilier cette étude de détails, sans perdre de vue l'ensemble, était d'utiliser des mouvements de caméra, tels le zoom et le pan. D'ailleurs, les recherches de Tardy cité par Bosquee (s.d. p. 113) semblent justifier cette approche. L'on peut également fractionner l'espace en alternant les plans d'ensemble et les gros plans.

Le commentaire peut également attirer l'attention du téléspectateur sur certains détails de l'image. Ainsi nous comptons 35 mouvements de caméra faits dans ce but, sur les 76 plans que compte l'émission, cinq alternances des plans d'ensemble et gros plans, et nous relevons 36 utilisations des commentaires avec ou sans mouvements de caméra pour attirer l'attention sur un détail de l'image.

Le commentaire

Dans une émission de ce genre il est difficile de se passer de commentaire et nous avons voulu que ce commentaire soit explicatif et motivant pour l'élève. Par ailleurs, l'utilisation d'un commentaire pose le problème de l'interférence verbale et visuelle qui peut nuire à la compréhension du message Severin (1968). Tout d'abord, nous avons essayé d'éviter le plus possible le cours magistral et notre animatrice n'apparaît que trois fois, et ce, pour marquer des

transitions dans l'émission. Par la suite, nous nous sommes efforcés de présenter simultanément le matériel verbal et le matériel visuel en pensant que cela serait plus efficace, (Vernon, 1953). Pour nous, le commentaire devait jouer un rôle explicatif vis-à-vis l'image et c'est cette dernière qui devait, par la structure de l'émission, favoriser la compréhension. Notre idéal, en élaborant notre scénario, était celui exprimé par Bosquee que "chaque image soit correcte et probante et chaque item télévisé se présente comme une véritable anthologie d'images de grande qualité (s.d. p. 117)."

Techniques de production

Nous avons voulu ainsi, pour rendre notre cours télévisé plus efficace et plus compréhensible, utiliser tous les procédés techniques qui étaient à notre disposition, à savoir: sur-impression, sous-titres, flash d'images, flou, enchaîné, écran divisé, rideau. Ces procédés constituent à notre avis le langage propre à l'image; en les utilisant nous donnions la prédominance au visuel et nous avons ainsi des chances d'augmenter l'efficacité pédagogique de notre message (Severin, 1968).

L'inter-action maître-élève

Plusieurs chercheurs et professeurs ont signalé que la plus grave lacune du cours télévisé, c'était l'absence de communication entre le maître et l'élève. A notre avis, cette série de cours que nous avons produite, faisant partie d'un processus éducatif complet où le maître est présent, avant,

pendant et après, cela nous semblait une lacune mineure.

Malgré tout, nous nous sommes efforcés de susciter l'action des élèves de différentes façons par exemple, durant l'émission, l'animatrice leur demande d'identifier le type des colonnes présentées à l'écran.

L'enregistrement et le montage

Les six émissions ont été produites dans le studio de télévision de l'école secondaire Vaudreuil. La cinquième émission de la série a été refaite au studio de télévision de l'Université Sir George Williams avec la même équipe technique composée d'élèves de l'école secondaire Vaudreuil.

Equinement

L'école secondaire Vaudreuil est dotée d'un studio de télévision où l'on trouve l'équipement suivant:

1. 3 caméras TV, 3400 Sony avec lentille Zoom
2. 2 magnétoscopes Sony 3650
3. 1 mélangeur d'images avec effets spéciaux
4. 1 table tournante Lenco
5. 2 magnétophones Sony
6. 1 mélangeur de son Sony et 1 mélangeur de son Uher
7. Système d'intercommunication pour communication de la régie de télévision avec le studio.
8. 5 lampes Colortran
9. 4 écrans de contrôle pour la télévision
10. 2 appareils TV pour le contrôle de la sortie de l'image
11. 5 microphones de type Lavalier
12. 1 unité portative de tv Sony Videocorder 3400 pour tournage à l'extérieur.

La distribution du signal télévisé est assuré de la façon suivante: 9 appareils de télévision distribués comme suit:

- 2 en histoire
- 2 en géographie
- 1 en anglais
- 2 dans les salles de groupement
- 2 dans le studio de télévision qui sert à l'occasion de studio de diffusion.

Ces appareils de télévision sont reliés à la régie de télévision par câbles. Sur un signal du professeur en classe, le préposé à la distribution met en marche le magnétoscope.

La réception

Dans la classe d'histoire où sont diffusées les émissions de télévision, 60 élèves peuvent prendre place devant les deux appareils tv, ce qui est légèrement en dessous de

la moyenne prescrite. Signalons aussi que les conditions d'aération dans ce local sont insuffisantes.

Le personnel

1. Les professeurs de la section histoire pour le contenu pédagogique et la fabrication du scénario, l'exploitation et l'animation de la classe-télévisée.

2. La responsable du service de Technologie appliquée à l'éducation³ qui agit comme conseiller pédagogique à tous les niveaux de la production et qui réalise l'émission.

3. Le technicien qui agit comme aviseur technique et qui a la responsabilité technique de l'émission.

3. En l'occurrence l'auteur de la présente recherche.

4. Les élèves qui assument la production technique de l'émission en tant que caméramen, aiguilleurs, machinistes, audio, éclairage, lettrage, décors, etc. Ils participent parfois à l'élaboration du scénario.

Les coûts

Pour cette série sur l'architecture nous avons produit 120 minutes d'émissions. Chaque émission nécessitait environ huit heures de présence en studio. Les coûts se décomposent comme suit:

1. Pour la production d'une émission

1. Personnel salarié

A. 3 professeurs dont la responsable du S.T.A.E. à une moyenne de	240.00
---	--------

B. 1 technicien à	6.00	48.00
-------------------	------	-------

2. Coût d'opération de l'équipement

2,30 de l'heure	18.40
-----------------	-------

3. Rubans magnétosconiques

1 ruban "Sony" de 20 minutes	15.00
------------------------------	-------

4. Fournitures diverses

Lettraset, cartons, décors	5.00
----------------------------	------

Total:	\$326.40
--------	----------

2. Pour la production de la série

1. Personnel salarié

A.	1440.00
----	---------

B.	248.00
----	--------

2. Coût d'opération

110.40

3. Rubans magnétosconiques

90.00

4. Fournitures diverses

30.00

Total:	\$1918.00
--------	-----------

Les difficultés

Plusieurs imperfections techniques sont visibles dans cette série de cours télévisés sur l'architecture. Elles sont dues, d'une part à l'inexpérience de nos équipes de production (les élèves qui composaient l'équipe de production n'avaient que quelques mois d'expérience) et d'autre part aux difficultés inhérentes à l'utilisation de l'équipement ¹/₂" dans des conditions matérielles qui sont loin d'être parfaites.

Chapitre IV .

L'instrument de mesure

La méthode d'évaluation que nous préconisons devait nous permettre de vérifier le comportement cognitif et les attitudes des élèves vivant cette expérience d'enseignement télévisé.

Il faut distinguer deux paliers d'évaluation. Nous avons conçu cette série comme une expérience totale d'enseignement, comme un processus complet d'apprentissage. Ainsi, retrouve-t-on dans chacun des documents d'accompagnement des objectifs mesurables par le professeur et l'élève. Bien entendu, des standards avaient été fixés et les élèves devant atteindre tous les objectifs cognitifs parfaitement.

Pour les fins de la présente recherche, il s'avérait nécessaire de trouver un instrument de mesure applicable au groupe témoin et au groupe expérimental, tout en préservant les objectifs d'ordre cognitifs et d'attitudes fixés dans la présente recherche; c'est le deuxième palier de l'évaluation et c'est celui-là qui nous intéresse pour l'instant. Nous avons donc choisi, comme instrument d'évaluation pour les deux groupes, un questionnaire de type fermé portant sur les objectifs cognitifs et un autre questionnaire du même type portant sur les attitudes. Précisons également que le questionnaire cognitif ne portera que sur une seule émission, soit la cinquième émission. De toute manière, tout nous porte à croire qu'il sera raisonnable d'étendre les résultats du cours télévisé à l'ensemble de la série. De plus, nous

avons choisi le cinquième cours parce que les élèves étaient familiers avec le thème, le vocabulaire de l'architecture, la méthodologie utilisée, et habitués au cours télévisé. En d'autres termes, le comportement étant stabilisé, nous pensions obtenir des résultats plus positifs. D'autre part, le cinquième cours était, peut-être à cause du sujet, de la densité de l'information, des éléments de comparaisons et de classification, celui qui se prêtait le mieux à l'expérimentation que nous nous proposons de faire.

Par contre, le test d'attitudes porte sur l'ensemble de la série, soit les six cours télévisés. La période de six semaines, soit la durée de l'expérience, permettait à notre avis de mesurer plus adéquatement l'évolution des attitudes de nos élèves.

Elaboration des questionnaires

Nous avons élaboré un test écrit avec diapositives pour le groupe expérimental et le même test écrit sans diapositives pour le groupe contrôle pour mesurer le comportement cognitif et un questionnaire portant sur les attitudes. Pour le premier questionnaire, nous avons formulé quarante questions que nous avons ensuite réduit à vingt-cinq questions. Toutes ces questions étaient faites à partir du scénario et des objectifs formulés dans le document d'accompagnement. Le deuxième questionnaire touchant les attitudes, comptait seize questions. Les élèves soumis à l'expérience devaient donc répondre à quarante et une questions au total.

Structure des questionnaires

Le questionnaire cognitif comportait vingt-cinq questions à choix multiples (5 possibilités) et visait à mesurer à la fois l'acquisition de connaissances et le niveau d'application des élèves. Nous avons jugé nécessaire pour le groupe expérimental d'utiliser un certain nombre de diapositives qu'ils avaient vues au cours de l'émission. Chacune des vingt-cinq questions était donc formulée d'après la diapositive projetée. Nous voulions nous assurer ainsi de questionner les élèves sur la partie visuelle de l'émission, plutôt que sur la partie orale de l'émission. (Voir Mielke 1968 et autres). Le groupe contrôle devait répondre aux mêmes questionnaires mais sans aucune aide visuelle.

Le deuxième questionnaire (seize questions) qui visait à mesurer l'attitude des élèves, vis-à-vis l'histoire, devait permettre aux élèves d'exprimer des goûts, des préférences, des comportements selon une échelle de préférences en utilisant les techniques des sondages d'opinion. Cette échelle comportait généralement quatre ou cinq possibilités permettant de qualifier le goût pour l'histoire en allant du positif au négatif.

La pré-expérimentation

Afin d'évaluer la justesse de nos instruments de mesure, il fallait soumettre nos tests à une phase de pré-expérimentation. L'échantillon qui fut choisi pour cette pré-expérimentation était composé d'élèves de même niveau et dans la même école que les futurs sujets de l'expérience.

Ce groupe pré-expérimental devait visionner les six cours de la série télévisée et répondre aux deux questionnaires. Les résultats du test cognitif devaient nous permettre d'évaluer la pertinence du questionnaire, eu égard au contenu de chacune des questions. Les résultats du questionnaire d'attitudes devaient nous permettre d'évaluer la clarté de la formulation des questions et, en recueillant les commentaires des élèves, modifier s'il y a lieu le questionnaire.

Un échantillon de trente élèves d'un groupe homogène de niveau secondaire II inscrit en histoire 21 à l'école secondaire Vaudreuil fut donc choisi.

Le thème architecture étant inscrit à leur programme pour l'année, ces élèves suivirent durant six semaines les cours télévisés, le professeur utilisant les documents d'accompagnement et suivant la méthodologie que nous avions décidé d'utiliser pour l'expérimentation. Après le cinquième cours sur Grèce et Rome, on leur distribua le questionnaire cognitif et ils répondirent aux questions à l'aide des diapositives du cinquième cours. A la fin de la série, ils répondirent au questionnaire d'attitudes.

Analyse statistique des item

Afin de déterminer le degré de difficulté et la valeur de discrimination des item, il s'avère nécessaire d'effectuer une analyse statistique des item du test. L'étude des résultats de la pré-expérimentation devait nous permettre soit d'améliorer ou de rejeter les item du test qui n'étaient pas satisfaisants.

Pour sélectionner les meilleurs item de notre test, nous avons choisi la méthode préconisée par Gronlund (1968) pour les petits échantillons comme le nôtre. Ce test propose une méthode d'analyse statistique assez simple et plutôt fiable. Il s'agit de diviser les répondants (30) en trois groupes, 1/3 des répondants, soit les 10 scores les plus élevés, un autre tiers, soit 10 choisis dans les scores les plus bas et l'autre tiers, soit 10 qui constituent les scores moyens. Aux fins de l'analyse, on ne retiendra que les scores des deux groupes extrêmes. Un item est alors considéré comme d'autant plus discriminatif qu'il est fréquemment réussi par les sujets du groupe "fort" tandis que ceux du groupe faible ne peuvent y répondre correctement.

R_1 = nombre de réussites du groupe fort

R_2 = nombre de réussites du groupe faible

N_1 = nombre de sujets du groupe fort

N_2 = nombre de sujets du groupe faible

$$\frac{R_1 - R_2}{\frac{N_1 + N_2}{2}} = \text{proportion de discrimination}$$

La difficulté de l'item doit être mesurée à partir du pourcentage de réussites ou d'échecs parmi les répondants des deux groupes.

$$\frac{R_1 + R_2}{N_1 + N_2} \times 100 = \% \text{ des réussites}$$

ou

$$\frac{R_1 - R_2}{N_1 + N_2} \times 100 = \% \text{ des échecs}$$

C'est cette méthode d'analyse des item , organisée d'après la méthode des "upper and lower groups" que nous avons suivie.

Résultats de l'analyse statistique

La compilation des résultats du test cognitif nous indiquait les fréquences des réussites pour chacun des item. Les données ainsi recueillies, il s'agissait d'effectuer les calculs selon la technique proposée par Gronlund (1968). Nos groupes "forts" et "faibles" étaient composés de 10 sujets chacun, soit ($1/3$ du total 30). Le tableau indique les indices de discrimination et le pourcentage de difficultés pour chacun des item.

Analyse des item du test cognitif

Item	Fort	Faible	Difficulté ^a	Discrimination ^b
1	7	1	40%	.6
2	9	5	70%	.4
3	8	3	55%	.5
4 ^c	10	9	95%	.1
5	10	0	50%	1.0
6	10	6	80%	.4
7	9	5	70%	.4
8	4	0	20%	.4
9	10	6	80%	.4
10	10	4	70%	.6
11 ^c	10	7	85%	.3
12	10	6	80%	.4
13	9	3	60%	.6
14	10	3	65%	.7
15	5	1	30%	.4
16	10	3	65%	.6
17 ^c	10	8	90%	.2
18	7	2	45%	.5
19	10	4	70%	.6
20	7	1	40%	.6
21	9	2	55%	.7
22	10	4	70%	.6
23	9	3	60%	.6
24	6	0	30%	.6
25 ^c	10	8	90%	.2

a) Difficulté exprimée en pourcentage de sujets connaissant la réponse exacte.

b) La valeur 1 indique une discrimination maximum

c) Item revus et retestés pour le questionnaire définitif.

D'après Gronlund (1968) le pourcentage idéal de difficulté doit atteindre 50% des échecs ou des réussites alors que l'indice de discrimination maximum est la valeur 1. Ces règles doivent être appliquées à la lettre lorsqu'il s'agit d'un test d'une grande envergure, mais pour un test portant sur un échantillon aussi petit et destiné à une expérimentation modeste, ces normes doivent servir de guide sans qu'il soit nécessaire de les appliquer à la lettre.

Donc, nous servant de ces règles comme guide, nous avons décidé de modifier les item qui dépassaient 80% de réussites et dont l'indice de discrimination était à .3 ou moins (Item 4, 11, 17, 25). L'analyse statistique des item du test cognitif nous a donc permis de modifier les item trop faciles et ayant peu de pouvoir de discrimination. Grâce à cette opération, le test cognitif était prêt pour l'expérimentation.

Les seize questions du test d'attitudes furent analysées et discutées avec les élèves. Dans l'ensemble il fut conservé tel quel, sauf pour quelques modifications dans la formulation.

La fidélité

Conformément aux exigences méthodologiques indispensables à toute démarche scientifique de l'élaboration d'un test, il fallait également évaluer le coefficient de fidélité du test en tant qu'instrument de mesure, et analyser la constance des performances réalisées par les sujets.

Méthode d'analyse de la fidélité du test cognitif

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour mesurer la fidélité d'un test. Dans certains cas, l'on doit faire passer le même test ou un test semblable à plusieurs reprises, dans d'autres cas il s'agit d'analyser les résultats obtenus lors d'une seule épreuve. C'est cette dernière méthode que nous avons choisie d'utiliser.

Pour apprécier la fidélité d'un test après une seule application, la formule 21 de Kuder-Richardson semble la plus indiquée. Cette formule nécessite trois types d'information, le nombre d'item dans le test, la moyenne arithmétique et l'écart-type. Gronlund (1968) propose une version abrégée de cette formule qui est particulièrement adaptée aux petits échantillons. Cette formule, quoiqu'elle omette un facteur mineur de correction, est tout à fait satisfaisante dans des situations comme la nôtre:

K = Nombre d'item du test d'instruction

M = Moyenne arithmétique des résultats du test d'instruction

S = Ecart-type

Coefficient de fidélité (Kr 21) = $\frac{1 - M(K - M)}{KS^2}$

Résultats du calcul de la fidélité

Le résultat du calcul du coefficient de fidélité est de .69 pour les vingt-cinq questions du test cognitif. Une absence totale de fidélité aurait été indiquée par le coefficient .00 tandis que la valeur 1 aurait révélé une fidélité parfaite. Notre coefficient de fidélité à .69 est-il valable?

En général la fidélité exigée pour les tests standardisés s'élève fréquemment jusqu'à .90, lorsque l'on utilise la formule 21 Kuder-Richardson. Cependant, comme le fait remarquer Gronlund (1968) dans le cas de test, comme le nôtre destiné à des petits groupes, le coefficient de fidélité se situant entre .60 et .80 est tout à fait acceptable. Nous pouvons donc conclure que notre test cognitif est acceptable et se situe dans les normes admises des tests s'adressant à une population restreinte.

Chapitre V

L'expérimentation

Les résultats de la pré-expérimentation ayant démontré que le test cognitif est conforme aux exigences méthodologiques d'une expérience scientifique, comme celle que nous poursuivions, il nous était possible de commencer l'expérimentation véritable. Il s'agissait pour nous de vérifier si le cours télévisé en histoire pouvait provoquer un apprentissage plus grand et un changement positif d'attitudes vis-à-vis l'histoire.

Design experimental

Aux fins de l'expérimentation, nous avions besoin de deux groupes: un groupe expérimental et un groupe contrôle. La répartition du total des sujets fut faite au hasard, ceci constituant une garantie suffisante pour éviter le biaisement. Le groupe expérimental fut exposé au traitement télévisé et les élèves devaient répondre au questionnaire cognitif avec diapositives, et au questionnaire d'attitudes. Le groupe contrôle, pour sa part, recevait un enseignement régulier et les élèves devaient répondre au test cognitif sans l'aide de diapositives, et au test d'attitudes. Les deux questionnaires étaient de type fermé et étaient "administrés" aux deux groupes selon la formule pré-test et post-test préconisée par Campbell et Stanley (1966).

Le pré-test nous permettait de situer le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle et le post-test de mesurer le changement, s'il y a lieu, entre le début de

l'expérience et entre les deux groupes. Ainsi la comparaison entre les quatre séries de résultats nous démontrera s'il y a eu ou non changement à la suite de l'expérience. Le design que nous avons adopté prend la forme suivante:

$R \ O_1 \times O_2$ - expérimental

$R \ O_3 \times O_4$ - contrôle

R représentait les deux groupes choisis au hasard

O_1 = observations du pré-test pour le groupe expérimental

O_2 = observations du post-test pour le groupe expérimental

O_3 = observations du pré-test pour le groupe contrôle

O_4 = observations du post-test pour le groupe contrôle

Hypothèse opérationnelle

Aux fins de l'expérimentation nous faisons l'hypothèse nulle suivante:

Il n'y aura aucune différence significative au niveau cognitif et dans les attitudes entre les élèves (groupe expérimental) qui seront soumis au traitement du cours télévisé, et ceux (groupe contrôle) qui seront soumis à un enseignement régulier.

$$H_0 : X_1 - X_2 = 0$$

ou X_1 = moyenne du groupe expérimental

X_2 = moyenne du groupe contrôle

L'hypothèse de travail suppose que le traitement appliqué (cours télévisé) sera sans effet, la variation entre la moyenne étant due à des fluctuations d'échantillonnage. Si la variation ne peut être attribuée à une erreur d'échantillonnage, nous rejeterons l'hypothèse nulle et accepterons

l'hypothèse alternative, i.e. le traitement appliqué (cours télévisé) a été un facteur d'apprentissage et de changement d'attitudes significatif.

Méthode d'expérimentation

Une série de six émissions a été produite sous le thème de l'architecture. Elles portent les titres suivants:

1. L'architecture
2. Le XXe siècle
3. Renaissance à l'éclectisme
4. Les cathédrales
5. L'architecture grecque et romaine
6. L'antiquité

Ces émissions ont été produites par des élèves du studio de télévision de l'école secondaire Vaudreuil. Les scénarios, les documents d'accompagnement ont été produits grâce à la collaboration de l'équipe des professeurs d'histoire et l'auteur. Toutes ces émissions varient entre quinze et vingt minutes. Elles sont partie intégrante du programme régulier d'histoire des élèves de ce niveau. Elles ont été diffusées en circuit fermé dans le local d'histoire. Ces cours télévisés étaient diffusés à de grands groupes (60-65 élèves) à la fois (voir fonctionnement dans le système modulaire)¹

Déroulement du cours

Cette expérimentation étant conçue comme une tentative d'intégrer le plus totalement possible la télévision au processus d'ensemble de l'enseignement, il nous a fallu de

1. Il est bien entendu que dans le cadre de cette expérience de l'enseignement de l'histoire par la télévision, nous ne remettons pas en question la validité ou la non-validité d'une organisation scolaire à module flexible. Nous l'acceptons comme contrainte de travail.

concert avec les professeurs, développer une méthode qui nous servirait lors de l'expérimentation.

1. Mise en situation

"Une émission n'est efficace que dans la mesure où maîtres et élèves se sont préparés à sa réception et ont essayé de prévoir comment celle-ci peut s'intégrer à l'ensemble des activités scolaires", Bosquee (s.d. p. 166). Allen (1960) examinant les résultats de recherches antérieures, conclut que l'apprentissage peut être augmenté de façon significative si l'on prépare les étudiants.

Le professeur² situe le cours, explique brièvement le document d'accompagnement et après la lecture des élèves, répond aux questions si nécessaire.

(Durée: 10 minutes)

2. Le visionnement

Les élèves visionnent l'émission. Ils ont, s'ils le désirent, la possibilité de prendre des notes, quoique en général, les professeurs découragent cette pratique la trouvant distrayante.

(Durée: 15 à 20 minutes)

3. L'exploitation

Les professeurs animent la discussion, suscitent des questions, reprennent des segments de l'émission selon les désirs des élèves et exploitent au moyen de diapositives, s'il y a lieu. Cette phase du processus méthodologique est

2. Le terme professeur désigne toujours l'équipe de professeurs soit (2) responsables du thème tant pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle.

essentielle à l'apprentissage. D'ailleurs Kumata (1960) signale que si la supériorité de l'enseignement télévisé sur l'enseignement traditionnel est beaucoup plus souvent remarquée dans les classes inférieures que dans les classes supérieures, cela est dû à une plus grande préparation et à une meilleure intégration au processus éducatif.

Il s'agit donc, dans la phase d'exploitation par l'action du maître, de favoriser l'intégration des connaissances et d'inciter l'élève à l'expression et l'action éducatrice.

(Durée: 20-25 minutes)

4. Travaux pratiques

Le travail qui suit le cours télévisé vise à fixer les connaissances, à mobiliser les énergies des élèves dans divers travaux de prolongement. Ainsi, au centre de recherche en équipe ou seul, les élèves complètent les lexiques, les cartes, ou graphiques, ou questionnaires se rapportant à l'émission et ils entreprennent des travaux de prolongement propres au cours, c'est-à-dire travaux écrits, maquettes, diaporamas ou émissions de télévision.

(Durée: 3 heures à l'horaire)

5. Evaluation

Les travaux pratiques sont remis. Les professeurs procèdent à une évaluation de l'acquisition des connaissances et autres activités cognitives par des questionnaires, exemple "Tous pour un", série de diapositives, films.

(Durée: 1 heure)

Précisons ici que pour les fins de notre expérimentation les élèves avaient, avant le début de la série sur l'architecture, répondu à un questionnaire cognitif sur Grèce et Rome³ et à un test d'attitudes sur l'histoire⁴. Ils répondirent ensuite, après la période de travaux pratiques sur Grèce et Rome, au même questionnaire et à la fin des six cours télévisés, ils répondirent à nouveau au questionnaire d'attitudes sur l'histoire.

Les élèves du groupe contrôle recevaient de leurs professeurs un enseignement portant sur le même thème et ayant le même contenu. L'enseignement dans ce cas se faisait aussi à un grand groupe, puis on fractionnait les groupes pour permettre aux élèves d'utiliser le centre de recherche et de faire leurs travaux.

L'enseignement en grand groupe était verbal et l'on n'utilisait que des cartes, graphiques et les illustrations du manuel, c'est-à-dire un enseignement régulier. On excluait tout autre aide visuelle, du type films, diapositives et télévision. Les élèves au groupe contrôle ont subi également le pré-test cognitif et le pré-test d'attitudes avant le début du thème. Après le cinquième cours, ils répondirent aussi au questionnaire cognitif et à la fin de la série de cours, ils répondirent au questionnaire d'attitudes, dans les mêmes conditions que le groupe expérimental.

3. Voir appendice C p. 102

4. Voir appendice D p. 107

Durée

L'expérimentation, telle que décrite plus haut, dura pour les deux groupes six semaines complètes, c'est-à-dire, selon l'horaire des élèves, cinq périodes de 50 minutes par semaine inscrites à leur horaire, plus, bien sûr, le temps supplémentaire que les élèves accordèrent à la réalisation de leurs travaux et recherches, quand ils le désiraient. Les sujets de l'expérimentation devaient assister à tous les cours durant la période de six semaines et répondre à tous les questionnaires, sans quoi, ils étaient disqualifiés pour les fins de l'expérimentation. Cette expérimentation eut lieu en janvier. C'est donc dire que les deux groupes avaient travaillé à d'autres thèmes historiques au préalable sans toutefois avoir utilisé la télévision.

Description des sujets de l'expérimentation

Cinq cents étudiants suivent le cours d'histoire 21 dispensé à l'école secondaire Vaudreuil. Nous avons choisi au hasard 270 élèves de deux équipes de professeurs consentant à se prêter à l'expérience. Au moment de la compilation des résultats, nous avons dû réduire le nombre de deux cents à cent par groupe à cause du trop grand nombre d'absentéisme dans l'un ou l'autre des groupes durant l'expérimentation.

Les critères d'échantillonnage retenus étaient les suivants: - Etre inscrit au cours d'histoire 21
- Avoir subi le test de connaissance historique générale au début de l'année⁵

5. Ce test subi au début de l'année nous avait permis d'établir alors le niveau général des connaissances historiques des élèves inscrits en histoire 21.

- Avoir le français comme langue maternelle
- Que ce soit le premier cours d'histoire au secondaire

Ces élèves dont l'âge varie entre 12 et 14 ans se répartissaient dans les deux groupes comme l'indique le tableau suivant:

Tableau 5

Structure de l'échantillon

Caractéristiques	Groupe expérimental	Groupe contrôle
Nombre de sujets	100	100
Filles	52	59
Garçons	48	41

Ce tableau indique bien les similitudes de notre échantillon qui correspond à la répartition totale des élèves inscrits à ce niveau. Il faut également noter que ces groupes sont hétérogènes, au plan des aptitudes intellectuelles, puisqu'en histoire il n'existe pas de voies, et leur répartition dans diverses classes est due aux impératifs de la mécanographie.

De plus, il faut remarquer que l'enseignement de l'histoire qu'ils ont reçu à l'élémentaire est extrêmement fragmentaire et axé surtout sur la mémorisation, exemple: accent

sur la chronologie, apprendre les réponses du livre par coeur. C'est également un enseignement de l'histoire qui insiste sur l'histoire politique et économique et dont le processus méthodologique est très loin de la psychologie de l'élève de l'élémentaire.⁶

Méthode d'analyse statistique

L'analyse des résultats obtenus par chacun des groupes devrait nous permettre de répondre aux questions que nous nous posions au début de ce travail. Existe-t-il une différence significative entre les acquisitions de connaissances et ces changements d'attitudes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle? S'il y a acquisition de connaissances et changement positif d'attitudes dans le groupe expérimental, peut-on l'attribuer au traitement télévisé?

Pour répondre à ces questions et pour nous permettre de rejeter ou de ne pas rejeter l'hypothèse nulle, nous avons utilisé les tests de signification qui suivent: Pour mesurer et apprécier les différences des tests cognitifs, nous utiliserons tout d'abord, pour le groupe expérimental, un test t entre le pré-test et le post-test; nous utiliserons la même technique d'analyse pour le groupe contrôle.

La technique du t, nous permettra d'analyser s'il y a un écart significatif entre les moyennes tant dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Cette analyse nous

6. Cette affirmation est le résultat d'une enquête menée par l'auteur auprès des commissions scolaires élémentaires de la région de Vaudreuil-Soulanges.

permet de répondre à la première question que nous posons sur les acquisitions de connaissances dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. Mais comme le signale Campbell et Stanley (1966, p. 23) cette analyse ne nous permet pas de comparer les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle, il nous faut alors pour rejeter ou non l'hypothèse nulle, calculer le gain des scores des pré-test et post-test pour chacun des groupes et comparer ces gains du groupe expérimental et du groupe contrôle par un test t.

Si ce dernier test est significatif, nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et choisir comme hypothèse alternative: que la différence des gains observés entre les deux groupes est attribuable au traitement télévisé.

Pour mesurer le changement d'attitudes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, nous avons opté pour la même technique de signification soit le test t. Ainsi, par l'analyse de l'écart entre les moyennes, autant dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle, nous pourrions établir, s'il y a eu, dans nos deux groupes changement d'attitudes positif vis-à-vis l'histoire. Il nous faudra, ensuite, calculer les gains des scores des pré-tests et des post-tests et comparer les gains du groupe expérimental et du groupe contrôle par un test t.

Si ce dernier test est significatif, nous pourrions rejeter l'hypothèse nulle et choisir comme hypothèse alternative: que le changement positif d'attitudes envers l'histoire

est attribuable au traitement télévisé.

Résultats de l'analyse statistique

Test cognitif

Comme il s'agissait tout d'abord d'évaluer et de mesurer s'il y a un écart significatif dans les moyennes à l'intérieur de chaque groupe pour le test cognitif, les données au tableau 6 illustrent ces résultats.

TABLEAU 6

Moyenne des résultats du test cognitif
pour le groupe expérimental et pour le
groupe contrôle

Groupe	Pré-test		Post-test		dl.	Valeur T
	Moy.	E.type	Moy.	E.type		
Expérimental	11.310	2.66	18.520	3.43	198	16.60*
Contrôle	12.330	2.97	14.420	2.98	198	4.96*

* $P < .001$

Le test cognitif s'avère donc significatif pour les deux groupes. Cependant il faut noter l'écart considérable des moyennes du post-test entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Cette différence est-elle due au traitement télévisé? Nous ne pouvons le dire pour l'instant, mais nous pouvons affirmer, à la lumière des résultats du tableau 6, qu'il y a autant, pour le groupe expérimental et le groupe contrôle, une différence significative entre les moyennes. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et affirmer que cette différence est due à un autre facteur que la fluctuation normale d'un échantillonnage.

Jusqu'ici nous nous sommes penchés sur la signification des résultats à l'intérieur de chacun des groupes et nous avons constaté des différences significatives. Cependant, il nous faut maintenant comparer les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle, et examiner si l'on retrouve dans les tests cognitifs des différences significatives que nous pourrions attribuer au traitement télévisé.

En calculant pour chacun des groupes les gains dans les scores et l'interprétant à l'aide d'un test t , nous constatons, en regardant les moyennes du tableau 7, la très nette supériorité du groupe expérimental et la valeur T très significative à .001 pour 198 d.l.

TABLEAU 7

Résultats des gains de score entre
groupe expérimental et groupe contrôle

Groupe	Moyenne	E. type	d l.	Valeur T
Expérimental	7.210	2.358	198	14.36*
Contrôle	2.090	2.675		

* $P < .001$

Cette dernière analyse statistique nous a permis de comparer les gains des deux groupes et nous a révélé qu'il y a entre les deux une différence significative. Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle et conclure que cette différence n'était pas attribuable à une fluctuation d'échantillonnage. Il nous faut envisager l'hypothèse alternative, à savoir: que le traitement télévisé a donc permis une acquisition de connaissances nettement plus importante que le cours traditionnel.

Changement d'attitudes

L'analyse des résultats du test cognitif ayant démontré clairement l'apport significatif du traitement télévisé dans l'acquisition de connaissances de notre groupe expérimental, il s'agit maintenant d'examiner les résultats du test d'attitudes. Tout d'abord, il faut évaluer s'il y a un écart significatif dans les moyennes de chaque groupe pour le test d'attitudes. Les données du tableau 8 illustrent les résultats.

TABLEAU 8

Moyenne des résultats du test d'attitudes
pour le groupe expérimental et le groupe contrôle

Groupe	Pré-test		Post-test		dl.	Valeur T
	Moy.	F.tyne	Moy.	F.tyne		
Expérimental	47.06	6.67	50.29	7.17	198	3.30*
Contrôle	47.66	8.34	50.05	9.34	198	1.91

* $P < .001$

Le test d'attitudes s'avère donc très significatif pour le groupe expérimental et nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle et affirmer que cette différence est due à un autre facteur que la fluctuation normale d'échantillonnage. Par ailleurs, nous constatons que la légère progression du groupe contrôle n'est pas significative et doit être attribuée à des fluctuations normales d'échantillonnage.

Pour nous permettre de conclure à l'efficacité du traitement télévisé comme facteur de changement d'attitudes, il nous faut comparer les résultats des deux groupes, l'un par rapport à l'autre.

Nous avons donc, tout comme pour le test cognitif, calculé pour chacun des groupes les gains des scores obtenus, et les interprétant à l'aide d'un test t , nous constatons en examinant les moyennes du tableau 9, la très nette supériorité du groupe expérimental sur le groupe contrôle. La valeur T étant très significative à .001 pour 198 dl.

TABLEAU 9

Résultats des gains de scores entre
le groupe expérimental et le groupe contrôle

Groupe	Moyenne	E. type	dl.	Valeur T
Expérimental	3.23	4.94	198	7.11*
Contrôle	2.39	6.17		

* $P < .001$

Nous constatons, grâce à cette dernière analyse, qu'il y a une différence significative entre les deux groupes qui ne peut être attribuée à des fluctuations d'échantillonnage. Nous pouvons légitimement rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative, à savoir que le changement d'attitudes observé dans le groupe expérimental peut être attribué au cours télévisé.

Chapitre VI

Conclusion

Les résultats du test cognitif démontrent que le cours télévisé intégré à l'enseignement a permis un gain important de connaissances pour les élèves du groupe expérimental. En effet, l'analyse statistique révèle que la moyenne des résultats obtenus par le groupe expérimental est significativement supérieure à celle du groupe de contrôle. Par ailleurs, l'analyse du test d'attitudes indique qu'il y a un changement significatif d'attitudes envers l'histoire chez les élèves qui ont suivi le cours télévisé.

De plus, ce changement d'attitudes s'est manifesté de façon concrète dans les activités pratiques des deux groupes. Ainsi, les professeurs rapportent que 30% des élèves du groupe expérimental ont réalisé des maquettes ou des collections, comparativement à 10% des élèves du groupe contrôle. Avant la série de cours télévisés, 10% des élèves de l'un ou l'autre groupe s'engageaient dans la réalisation de travaux pratiques.

Cette expérimentation a été concluante pour deux raisons : l'intégration totale de la production télévisée au processus d'enseignement et une certaine originalité dans la production télévisée. La première des deux raisons nous apparaît comme étant la plus importante, tout au moins dans un contexte de technologie éducative. Comme le disait Schramm (1967) que nous citons au début de ce travail : "la télévision réussit le mieux quand elle est étroitement intégrée au processus d'enseignement."

Pour parvenir à cette intégration de la télévision, nous avons constamment travaillé avec l'équipe de professeurs d'histoire et nous avons ensemble défini les objectifs et les méthodes; nous avons également élaboré la production en tenant compte de nos impératifs pédagogiques. Comme nous le soulignons au quatrième chapitre, nous avons de concert avec l'équipe des professeurs, développé une méthodologie de l'exploitation du cours télévisé.

Les documents d'accompagnement ont été soigneusement choisis. C'est donc cette cohérence, cette cohésion et ce travail d'équipe, tant pour la définition des objectifs que pour le traitement télévisé, qui assurent non seulement la pertinence de tout le travail, mais également expliquent les résultats que nous avons obtenus.

Plus humblement, certes, et avec des moyens matériels de ressources humaines plus modestes, nous avons voulu, à l'image du "Television Workshop", faire de ce cours télévisé l'instrument le plus vivant et le plus pertinent à nos objectifs pédagogiques. C'est ainsi que nous nous sommes efforcés de bâtir une émission originale en ayant recours à tous les stimuli visuels disponibles. On le sait, grâce à des expériences antérieures, les élèves clients assidus de la télévision commerciale, réclament une présentation visuelle originale.

Ils nous ont d'ailleurs fait part, à l'occasion d'un questionnaire sur l'enseignement télévisé, de leur appréciation vis-à-vis certains éléments du cours télévisé. Ainsi, ils sont sensibles aux éléments sonores de l'émission, à

l'utilisation d'éléments graphiques et surtout ils réclament une certaine variété dans les jeux de caméra. Surtout, ils ont reconnu que le médium télévisé, tel que nous l'avons utilisé, leur a permis d'aimer l'histoire davantage.

Par ailleurs, les élèves n'ont pas exprimé les critiques habituelles vis-à-vis l'enseignement télévisé, à savoir l'absence de contact personnel avec le professeur et la difficulté de participation au cours. Ce fait est dû, croyons-nous, à la méthode d'utilisation et d'exploitation que nous avons préconisée.

Quoique notre expérimentation ait démontré dans une certaine mesure l'utilité de la télévision comme outil d'apprentissage et comme facteur de changement d'attitudes, nous croyons qu'il faudrait cerner de plus près des réalités psychopédagogiques et esthétiques de la télévision dans l'enseignement. Ainsi il faudrait isoler et étudier systématiquement les facteurs qui produisent un changement chez l'élève, i.e. l'attitude des professeurs, les méthodes des professeurs, les comportements verbaux et non-verbaux des élèves et des professeurs.

Il faudrait, comme le pense Zettl (1968), isoler les variables esthétiques du médium et développer une taxonomie permettant de les étudier. L'on pourrait également vérifier de façon systématique les hypothèses de Severin (1968) et son "Cue Summation theory". A l'exemple de "Sesame Street", il faudrait se pencher davantage sur tous les problèmes de recherche formative dans l'utilisation des média.

Il faudrait surtout encourager davantage l'utilisation de la télévision par les élèves devenus alors réellement les agents de leur propre apprentissage, maniant eux-mêmes les outils audio-visuels.

En effet, jusqu'ici les chercheurs se sont toujours penchés sur l'élève récepteur du message télévisé fait par d'autres. Il serait passionnant d'étudier l'élève-producteur² créateur-émetteur de son programme et d'analyser alors l'acte d'apprentissage, les réactions psychologiques, émotives, enfin l'ensemble de son développement à travers un outil différent de la parole du maître, du tableau noir et de la feuille blanche. Lors de cette expérimentation, nous avons associé les élèves à la production et souvent, en d'autres occasions, nous avons aidé les élèves à produire leurs documents. Leurs réactions et les résultats nous semblent fort intéressants et méritent en tout cas une étude beaucoup plus approfondie.

L'expérience des ateliers de français (septembre 1974, au Québec) qui permet à l'élève d'étudier et de perfectionner avec des moyens audio-visuels sa langue, nous semble tracer la voie à l'utilisation la plus significative de la technologie éducative. En plus une expérimentation de ce genre ouvre aux chercheurs une multitude de possibilités.

A notre avis, si l'on veut profiter dès maintenant de la technologie éducative dans le processus d'apprentissage dans quelque discipline que ce soit, il faut sans plus tarder remettre les instruments aux premiers agents de leur formation, les élèves, et en étudier les résultats.

Sommaire

Très conscients des changements pédagogiques survenus depuis quelques années dans notre milieu scolaire, nous cherchions à faire une utilisation rationnelle et planifiée de la technologie éducative. L'ensemble de la recherche sur la télévision et l'enseignement ayant donné peu de résultats significatifs, nous fournissait quelques pistes de recherche. Par exemple, il semblait évident, selon certains chercheurs, que la télévision parfaitement intégrée au processus d'enseignement pouvait donner des résultats très intéressants tant du point de vue cognitif qu'émotif. C'est cette voie que nous avons choisie en utilisant la télévision dans une discipline: l'histoire, qui nous était familière. Nous avons donc réalisé une série de six émissions télévisées sur l'histoire de l'architecture à travers les siècles. Ces émissions devaient permettre à l'élève de connaître les caractéristiques architecturales des diverses civilisations, de les comparer entre elles, de développer sa notion de temps et de développer son goût pour l'histoire.

Afin d'évaluer ces objectifs, il nous fallait mesurer les acquisitions cognitives et les changements d'attitudes par un test cognitif et un test d'attitudes. Une pré-expérimentation nous a permis d'évaluer le taux de difficulté et l'indice de discrimination de chacun des item ainsi que le degré de fidélité du test cognitif. ~~Le questionnaire~~ Le questionnaire définitif a été préparé en tenant compte de ces résultats. Le test d'attitudes fut présenté aux élèves et modifié en

tenant compte de leurs commentaires.

La véritable expérimentation a été faite à l'école secondaire Vaudreuil avec la participation d'élèves inscrits en histoire 21. L'ensemble des sujets de l'expérience, soit deux cents, fut partagé en deux groupes égaux: le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les deux groupes répondirent au test cognitif et au test d'attitudes. Le groupe expérimental visionna ensuite les émissions de la série télévisée et répondit après la cinquième émission au questionnaire cognitif. Une fois la série complétée, les élèves du groupe expérimental répondirent à nouveau au questionnaire d'attitudes. Le groupe expérimental répondit au questionnaire cognitif après le cinquième cours et au questionnaire d'attitudes après le sixième cours. L'analyse des résultats des tests a démontré qu'il y avait une différence significative entre les deux groupes, autant pour le test cognitif que le test d'attitudes. Cette différence étant attribuable au traitement télévisé, il était raisonnable de croire à l'efficacité de la télévision intégrée au processus d'apprentissage comme instrument d'acquisition de connaissances et de changement d'attitudes.

Compte-tenu des résultats très positifs que nous avons obtenus, nous croyons qu'il faut multiplier et approfondir les expériences d'enseignement par la télévision comme moyen d'apprentissage et de motivation au niveau secondaire.

Bibliographie

- Allan, Tom S., "Educational selection of media with particular reference to ETV", in Leedham, John (Ed.), Aspects of Educational Technology VII, London: Pitman Press, 1973.
- Allen, Dwight W. and Donald Ely. Flexible scheduling a reality, Stanford, California: School of Education, Stanford University.
- Allen, William W. "Media stimulus and types of learning". Audiovisual Instruction, Janv. 1967, 27-31.
- Anderson, Charles M. "In search of a visual rhetoric for instructional television", in Audiovisual Communication Review, No. 1, Spring 1972.
- Bachelard, Gaston. La terre et les rêveries du repos, essai sur les images de l'intimité. Paris: Librairie Josée-Corti, s.d.
- Beisenherz, Paul C., What instruction TV research says to the researcher, US Office of Education; ERIC microfiche. ED 073-134, 1972.
- Bloch, Marc. Anologie pour l'histoire ou métier d'historien. Paris: Colin, 1964.
- Bloom, Benjamin S., Taxonomy of educational objectives. New York: David Mackay Co., 1956.
- Bosquee, Joseph. La télévision scolaire. Louvain: Université catholique de Louvain, s.d.
- Briggs, L., Campeau, P., Gagné, R. and May, M., Instructional media: A procedure for the design of multimedia instruction, a critical review of the research and suggestions for further research. Pittsburg, PA: American Institute for Research, 1967.
- Bush, Robert W., A new design for high school education assuming a flexible schedule. New York: McGraw Hill, (s.d.)
- Campbell, Donald T. and Stanley, Julien C., Experimental and Quasi experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally, 1966.
- Cassirer, Henry R., La télévision et l'enseignement. Paris: Unesco, 1963.
- Chu, Godwin C. and Schramm, Wilbur. Learning from television what the research says. Washington: National Association of Educational Broadcasters, 1967.

Corre, Jean. Télévision, promotion et enseignement. Paris: Editions Universitaires, 1967.

Dayhaw, Laurence T., Manuel de statistique. Ottawa: Editions de l'université d'Ottawa, 1958.

Dieuzeide, Henri. Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement. Paris: P.U.F., 1965.

Dwyer, F.M., Jr., "When visuals are not the message". Educational Broadcasting Review, 1968, 2(5), 38-43.

Finn, James D., "Technology and the instruction process". Audiovisual Communication Review, vol. 8, numéro 1, hiver 1960.

Frazier, Alexander and Lewis, B. Evans. Testing the Effectiveness of two purpose television Programs in contributing to both teacher and pupil learning (Elementary Science). Columbus Ohio: Ohio State University Research Foundation, 1960.

Friedmann, Georges. L'école parallèle. Le Monde, 7-8-11 et 12 janvier, 1966.

Gagné, Robert M. The Conditions of learning. New York: Holt Rinehart & Winston, 1970.

Gattegno, Caleb. Vers une culture visuelle. Neufchatel: Delachaux- Niestle, 1970.

Greene, H. "Some second thoughts on S-R theory and ETV". Educational Broadcasting Review, 1969, 3(11), 7-10.

Greenhill, L.P., "Trends in instructional television" in Christopher J. Reid and D.W. Macleannan (Eds.) Research in instructional television and Film, Washington, D.C.: United States Office of Education, 1967.

Gronlund, Norman E. Constructing achievement tests. Toronto: Prentice Hall, 1968.

Gropper, G.L., Studies in televised instruction: The role of visuals in verbal learning. Pittsburgh: Metropolitan Pittsburgh Educational Television Station and American Institute for Research, 1962, pp 30-35.

Guba, E., Wolf, W., de Groot, S., Knemeyer, M., Van Atta, R., and Light, L., "Eye movements and TV viewing in children". Av Communication Review, 1964, 12(4), 386-401.

Hoban, Charles. "The new media". Audiovisual Communication Review, novembre, décembre, 1962.

Kanner, J. H., "The development and role of teaching aids in the Armed Forces" New teaching aids for the American classroom. Stanford: Stanford University, Institute for Communication Research, 1968.

Kientz, Albert. Pour analyser les Média. Montréal: Éditions H.M.H., 1972.

Kittross, John M., "Meaningful Research in ETV" in Koeing F. and Hill, R. B. (Eds.), Television Today, Madison: University of Wisconsin Press, 1969.

Kumata, Hideya. "A decade of teaching by television" in Schramm, W. (Ed.), The impact of educational television, Urbana: University of Illinois Press, 1960. pp. 176-185.

Lachance, Bernard. Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement. Montréal: Beauchemin, 1970.

Lefranc, Robert. Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement. Paris: Bourrellier, 1966.

Looney, Gerald. "The Ecology of Childhood" in Action for Children's Television. New York: Desurs Books, 1971.

Mager, Robert Frank. Preparing instructional objectives. San Francisco: Fearon, 1962.

McLuhan, M., Pour comprendre les média. Montréal: HMH, 1968.

Mialaret, Gaston. Psychopédagogie des moyens audio-visuels. Paris: Unesco, 1964.

Mielke, K.W., "Media-message interactions," TV Viewpoints, 46(5), septembre 1970, 15-32.

Ministère de l'Éducation. L'école coopérative: Polyvalence et progrès. Commentaire sur le règlement, no 1 du Ministère de l'Éducation, 1966.

Palmer, Edward L. Formative research in the production of television for children. New York: Children's Television Workshop, 1973.

Piaget, J. Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris: P.U.F., 1946.

Rothchild, T.H. and Latinger F.L., "The Florida West Coast Project for the utilization of Television in large class teaching: First year report, July 1959 to June 1960." National Association of Educational Broadcasters Fact Sheet, Series 1,90. NAEB Journal, 20 (January 1961), 1-2.

Saettler, Paul. A History of instructional technology. Toronto: Mc Graw-Hill, 1968.

Salomon, Gabriel. "Can we affect cognitive skills through visual media? An hypothesis and initial findings", Audiovisual Communication Review, no. 4, winter 1972, 401-422.

Schlater, P., "Effect of irrelevant visual cues on recall of television messages". Journal of Broadcasting, 1970, 12(2), 207-214.

Schramm, Wilbur. The science of human communication. New York: Basic books, 1963.

Schramm, Wilbur. The new media: Memo to educational planners. Paris: Unesco, 1967.

Schramm, Wilbur. "Learning from instructional television". Review of Educational Research, 32, 1962, 156-167.

Severin, W., Cue Summation in multiple channel communication. Madison: University of Wisconsin, Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, 1968.

Smith, M. H. Using T.V. in the Classroom. New York: author, 1961.

Stickell, D., A critical review of the methods and results or research comparing televised and face to face instruction. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1963.

Suchy, R. T. and Baumann, P. C., The Milwaukee Experiment in instructional television: Evaluation report. Milwaukee, Wisconsin: Educational T.V. Project, Division of Curriculum and Instruction, Milwaukee Public Schools, 1960.

Vernon, M. D., "Perception and understanding of instructional television programs". The British Journal of Psychology, XLIV, 1953, 116-126.

Williams, R. C., "On the value of varying TV shots". Journal of Broadcasting, 1964-65, 9(1), 33-43.

Zettl, H. "The study of television aesthetics". Educational Broadcasting Review, 1968, 2(1), 36-40.

APPENDICES

APPENDICE A

Scénario

L'architecture grecque et romaine

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
1	2		Plan d'ensemble	<u>Musique: Zorba le Grec</u>
			Poster I	
			Athènes G. 8	
		Zoom in	Parthénon	
	2+TC.	Super	Parthénon et	
			Générique	
			Fondu	
2	3		Gros plan	
			Poster II-G.9	
			Parthénon	<u>Fondu à la musique</u>
		Zoom out		<u>Musique de fond</u>
	3+1		Superposition:	Astérix et Obélix voya-
			Plan d'ensemble	gent beaucoup. Aujourd-
			Parthénon, As-	d'hui, avec eux, nous
			térix et Obélix	nous rendons d'abord en
				Grèce, principalement à
				Athènes, puis à Rome
				et ceci pour connaître
				l'architecture des grecs
				et des romains.
3	1+2		Super:	
			Astérix et	
			Obélix	

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio.
3	(suite)		Poster III R.5	
			Rome	
4		3	Dessins Série 1	<u>Musique up:</u> Zorba le Grec
			Astérix aux jeux olympiques	
5		2	Plan d'ensemble	<u>Musique:</u> Zorba le Grec
			Carte géographique de la Grèce	
			Zoom in Athènes	
			Fondu de C.1 à C. 2	<u>F.N. Musique</u>
6		3	Plan d'ensemble	Voilà le visage actuel
			Calendrier d'Athènes	d'Athènes, capitale de Grèce. Cette partie sur-
			d'Athènes	relevée qui existe de-
			Zoom in Acropole	puis l'Antiquité et
			Acropole	qu'Astérix a visité se
			Lettrage	nomme Acropole.
7		1	Plan buste-Animateur	Qu'est-ce que l'Acropole? C'est un haut lieu. Il y avait dans l'Antiquité et dans presque toutes les villes grecques une Acropole. Athènes, bien sûr, avait une Acropole aussi Corinthe et Mycènes.

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
8	2		Plan d'ensemble Carte Acropolis	Revenons à l'Acropole d'Athènes- Elle fut d'abord une forteresse puis au Ve siècle av. J.-C. elle fut ornée de magnifiques temples. Pourquoi ont-ils cons- truit plusieurs temples? C'est que les Grecs de l'Antiquité étaient po- lythéistes, i.e. qu'ils adoraient plusieurs dieux.
		Pan Zoom in	Temples	
			Fondu de C. 1 à C. 3	
9	3		Dia. 1: temple décor bleu	<u>Musique</u> : Grâce bot.
		Zoom in	G.P. Temple	
			Fondu de C. 3 à C. 2	
10	2		Plan d'ensemble Poster IV- G.10 (sans rabat)	<u>Musique de fond</u> : Le temple, chez les Grecs, est le principal bâtiment. Il n'est pas destiné à accueillir les fidèles. Seuls les prê- tres sont admis.
11	2		Plan d'ensemble Poster IV - G.10	C'est l'endroit où l'on

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
11 (suite)			(avec rabat)	conserve la statue du Dieu et son trésor
		Zoom in	Statue	
12	2		Gros plan	Le plan du temple est fort simple. Le plus souvent, il est rectangulaire.
			Poster V-G.4 (sans rabat)	
		Zoom in		
13	2		Plan d'ensemble	Et était de pierre et de marbre.
			Poster V -G.4 (avec rabat)	
14	3	Zoom out	Gros plan Parthénon	Le temple le plus célèbre sur l'Acropole d'Athènes est le Parthénon. Construit au Ve siècle av. J.-C., ce temple est fait de marbre.
15	3+CG.		Plan d'ensemble Parthénon et Lettrage	
16	2		Plan d'ensemble Poster VI -G.3	L'élément caractéristique du temple est la colonne. Comme les premiers temples furent construits en brique ou en argile, les murs furent protégés par des colonnes. Puis, plus tard quand les temples

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
16(suite)				furent faits de marbre, les colonnes devinrent esthétiques.
			Rideau diagonal vers la gauche	<u>Musique fade out</u>
17	3		Rideau ouvert	
			Plan d'ensemble	Trois sortes de colonnes déterminent les styles grecs. Tu peux facile- ment différencier les co- lonnes grecques grâce à 2 éléments. D'abord le 1er élément est le chapi- teau.
	3+CG.		Le chapiteau de la colonne et lettrage chapiteau	
18	3+CG.	Zoom in	Colonne dorique	Le chapiteau de cette co- lonne est sobre. C'est un bloc presque rectangu- laire.
	3	Pan	Flash chapiteau	
19	3+CG.	Pan	Plan tête Colonne ionique Flash chapiteau	Chez celle-ci, il est formé de deux volutes.
20	3+CG.	Pan	Plan tête Colonne corin- thienne Flash chapiteau	Ici, le chapiteau est for- mé de feuille d'acanthé.
		Zoom out		
21	3		Plan d'ensemble	Le 2e élément pour re- connaître le style d'une

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
22	3+CG.	Pan	Plan tête: fût	colonne grecque, c'est
		Zoom in	Lettrage fût	le fût, i.e. le corps de
		Pan	Colonne	la colonne comprise entre
		Zoom out	Plan d'ensemble	le chapeau et la base.
			Colonne	Le fût de la colonne de
		Pan	1ère colonne	gauche est moins élevée
		Zoom in		que chez les deux autres
		Pan	Sur les deux	Ses rayures, ses cannelu-
			autres colonnes	res dans la pierre ou le
				marbre sont moins nom-
				breuses. La colonne du
				centre et celle de droite
				sont élancées et leurs
				cannelures sont nombreuses.
23	3	Zoom out	Plan d'ensemble	Comment nomme-t-on ces
			3 colonnes	colonnes?
24	3+CG.	Zoom in	Gros plan	Colonne dorique
			Colonne dorique	
			Super - lettrage	
25	3+CG.	Pan	Gros plan	Colonne ionique
		Zoom out	Colonne ionique	
			Super - lettrage	
26	3+CG.	Pan	Gros plan	Colonne corinthienne
			Colonne corin-	
			thienne	
			Super - lettrage	
27	2		Dia. 3: temple	Quel est le nom de ces
			dorique	colonnes?

Plan Caméra Mouv. Vidéo

Audio

83

27(suite) Zoom in Chapiteau

Rideau diagonal

Colonnes doriques

à gauche fermé

28

2

Rideau diagonal

Et celles-ci? Observe le

à gauche ouvert

chapiteau qui est fait

Dia. 4: temple

de 2 volûtes.

ionique

Ce sont des colonnes

Zoom in Chapiteau

ioniques.

Rideau diagonal

à gauche fermé

29

Rideau diagonal

Le chapiteau des colon-

à gauche ouvert

nes de ce temple est for-

Dia. 5: temple

mé de feuille d'acanthé.

corinthien

Donc ce sont des colonnes

Zoom in Chapiteau

corinthiennes.

Fondu

Fade in musique

30

3

Dia. 6: Erech-
teion

Musique: Grèce classique

Zoom in Gros plan:

Musique de fond:

Caryatides

Ce temple c'est l'Erech-
teion. Sur le côté, c'est
le portique, et là les co-
lonnes furent remplacées

3+CG.

Super: Dia. 6

par 6 statues de jeunes

et lettrage

filles qu'on appelle cary-

caryatides

atides.

31

2

Dia. 7: Carya-

tides angles

Plan Caméra Mouv. Vidéo

Audio

31(suite)

3

Dia.8: Caryatides
faceMusique

2

Dia.9: Caryatides

32

Fondu au noir

Musique

Fondu à l'image

2

Carte Acropolis

Pan

Zoom in Parthénon

Pan

Zoom in Théâtre

Musique out

En plus des temples,

l'architecture grecque

comprend d'autres créa-

tions originales.

33

T.C.

Flash suit

Musique: Grèce classique

rythme musique

Dia.10: masque

Dia.11: bijou

Dia.12: statuette

Dia.13: théâtre

Dia.14: samothrace

Dia.15: coupe

Dia.16: miroir
bijouMusique out

3

Zoom in Dia.17: théâtre
de PergameLes grecs étaient de grands
amateurs de spectacles dra-
matiques. Leurs théâtres à

33(suite)

2 Zoom in Dia.18: théâtre d'Epidaure

ciel ouvert réunissaient des milliers de participants. Celui d'Epidaure par exemple pouvait recevoir 14 spectateurs et le théâtre assurait à tous une visibilité et une acoustique irréprochables.

3 Zoom in Dia.19: théâtre d'Epidaure

Rideau en diagonal vers la gauche fermé

34 3

Rideau en diagonal vers la gauche

ouvert

Musique: 30 secondes

Astérix aux jeux olympiques

Musique out

Fondu

35 1

Plan buste-animateur

Il ne faudrait pas oublier que nous devons aux Grecs les jeux olympiques, ces jeux sont essentiellement religieux et les premiers eurent lieu au VIII^e siècle av. J.-C.

36 2

Dia.20: Olympie

Les jeux olympiques les

3

Dia.21: Discobole
Flash

plus célèbres se déroulent à Olympie en l'honneur

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
36(suite)				de Zeus, le dieu des dieux.
	2		Dia.23: Olympie palestre	<u>Musique:</u>
	3		Dia.24: Discobole	<u>Ouverture des jeux olym-</u>
	2		Dia.25: Sculpture	<u>piques Bot-32</u>
	3		Dia.26: Aurige	<u>Musique out</u>
	2		Dia.27: Lutteur	Les jeux olympiques com-
	3		Dia.28: discobole	portent des concours ar-
	2		Dia.29: lutteur	tistiques et des compé-
	3		Dia.30: discobole	titions sportives comme
	2		Dia.31: laurier	la course, le saut, le
	3		Dia.32: masque	lancement du disque.
				<u>Conclusion des jeux</u>
				<u>olympiques</u>
	2		Dia.33: joueur de flûte	Que ce soient par leurs
				jeux olympiques, leurs
				théâtres, ou par leurs
	3		Dia.34: pugiliste	temples, les Grecs de
				l'Antiquité se révélèrent
			Fondu au noir	un peuple d'artistes.
37	T.C.		Fondu à l'image	<u>Musique: Ben Hur</u>
			Dia.35: Louve	<u>20 secondes</u>
			Fondu	<u>Musique out</u>
38	3		Poster VII- R.3	Astérix et Obélix nous
				emmènent à Rome. Ils
	3+1		Super: Poster VII	réalisent que les Romains
			Astérix, Obélix	ne furent pas comme les

Plan	Caméra Mouv.	Vidéo	Audio
38(suite)			grecs un peuple d'artistes.
39	2	Poster VIII-R.7	Les romains furent plutôt un peuple militaire et fonctionnel.
40	3	Plan d'ensemble	Et leur art est fortement inspiré du génie grec:
		Poster VII- R.3	d'ailleurs, ils ont utilisé pour les travaux, des architectes, des maîtres d'oeuvre et des artisans grecs.
		Pan	
		Zoom	
41	2	Plan d'ensemble	Dans l'antiquité, au centre de la ville de Rome,
		Poster IX- R.2	on y retrouvait le Forum
		(avec rabat)	C'était une place rectangulaire entourée de portiques et d'édifices publics.
	2+CA.	Super: Poster IX	
		et lettrage Forum	
42	2	Plan d'ensemble	Voilà ce qui resté au
		Poster IX	jourd'hui de cette magnifique place publique
		(sans rabat)	qu'était le Forum.
43	T.C.	Dia.36: marié	<u>Musique:</u> Ben Hur 10 sec.
	T.C.	Dia.37: 3 femmes	<u>Musique de fond</u>
	T.C.	Dia.38: sculpture	Le peuple de Rome était écarté de la vie politique.

Plan Caméra Mouv. Vidéo

Audio

43(suite)

Il ne demandait que du
pain et des jeux.

T.C.

Dia. 39

Alors les empereurs eu-
rent le souci de nourrir
et d'amuser la foule.

44 3

Plan d'ensemble

On construit des cirques
qui servaient de courses
de chars attelés souvent
par 4 chevaux. Rome pos-
sédait 12 cirques.

Pan

Poster X- R.4

Musique out

45 2

Dia. 40: Arène
d'Arles

Puis les empereurs font
construire des amphithé-
âtres.

46 3

Zoom
in

Dia. 41: Colisée

C'est là que se dérou-
laient les combats san-
guinaires: c'étaient des
combats de gladiateurs,
des chasses et des combats
d'animaux féroces, ou en-
core des duels à mort
entre esclaves.

47 2

Plan d'ensemble
Poster III- R.5
(sans rabat)

Le plus grand amphithé-
âtre est le Colisée. Il
pouvait contenir 87,000
personnes assises et

C.G.

Super: Poster +
lettrage Colisée

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
				20,000 personnes debout.
48	T.C.		Dia. 42: gladiateurs	Les gladiateurs entraient au Colisée en disant:
49	3	Pan	Illustration: Gladiateur face à l'empereur	Ave Cesar..... ceux qui vont mourir te saluent.
50	T.C.	3	Dia. 44: lion Illustration: lion de l'arène	Parfois on lâchait dans l'arène des animaux que l'on essayait de tuer.
50A	T.C.		Dia. 44: lion	<u>Rugissements de lions</u>
51	3		Illustration: bêtes et esclaves	Mais le plus souvent, on livrait aux bêtes des esclaves sans défense. <u>Rugissements de lions</u>
52	T.C.		Dia. 47: Colisée	Ces jeux faisaient les délices du peuple romain et se répandirent dans tout l'empire.
	T.C.		Dia. 48: Colisée intérieur	
	T.C.		Dia. 49: vue aérienne du Colisée Rideau diagonal vers la gauche fermé au noir	<u>Applaudissements et cris de la foule.</u> Bot 31
53	3		Astérix aux thermes	<u>Musique: Ben Hur</u>
54	2		Rideau	<u>Fade out</u>
			Dia. 50: Thermes	Une autre construction des romains, ces sont les

Plan Caméra Mouv. Vidéo

Audio

54(suite)

thermes. Les thermes
étaient donc des bains
publics pourvus de sal-

Zoom
out

Super: Dia. 50

Lettrage: thermes

les pour les exercices
physiques, de salles de
lecture et de bibliothè-
ques.

55

T.C.

Dia. 51: théâtre
vue aérienne

Musique: Ben Hur

56

3

Zoom
in

Dia. 52: ruines
de théâtre

Musique de fond

T.C.

Dia. 53: mur de
théâtre

Rome a eu aussi des thé-
âtres à ciel ouvert et le
public prenait place sur
les gradins de pierre.

57

3

Zoom
in

Dia. 54: théâtre
dégagé

Le théâtre était dispo-
sé en hémicycle comme le
théâtre grec.

Fondu enchaîné

58

2

Zoom
in

Plan d'ensemble

Poster XI- R. 6

Plan moyen

Poster sans rabat

Musique out

Les temples sont nombreux.
Auguste l'empereur aurait
restauré 80 temples rien
qu'à Rome.

59

3

Plan d'ensemble

Poster VII- R. 3

Ils sont d'ailleurs bâtis
sur le modèle des temples
grecs. Observe les colon-
nes de ce temple?

Plan	Caméra	Mouv.	Vidéo	Audio
59(suite)				A quel style appartenent-elles? au style corinthien.
		Zoom in	Temple	
		Pan droite	Colonnes	
60	T.C.		Dia. 55A	On retrouve également à Rome et dans les colonnes romaines des arcs de triomphe.
			Gros plan -Arc	
61	T.C.		Flash	<u>Musique: Ben Hur</u>
			Dia. 55: empereur	<u>La parade de la victoire</u>
62	T.C.		Dia. 56: " "	
63	T.C.		Dia. 57: " "	
64	T.C.		Dia. 58: " "	
65	T.C.		Dia. 59: " "	
66	T.C.		Dia. 60: " "	<u>Musique de fond</u>
67	T.C.		Dia. 61: Arc de triomphe	Les empereurs et les généraux victorieux avaient droit à un triomphe à leur retour à Rome
				<u>Musique out</u>
68	T.C.		Dia. 62: Arc de triomphe	Alors les Romains faisaient élever des arcs appelés "Arcs de triomphe" et des colonnes surmontées de leurs statues.
	C.G.		Super: Dia. 62	
			Lettrage:	
			Arc de triomphe	
69	3	Pan	Dia. 63: colonne statue	

72 1

Plan buste-
animateurMusique de fond:

Comme les grecs, les Romains de l'Antiquité réclamaient des jeux. Les empereurs leur ont fourni des jeux de scène, de cirque et d'amphitéâtre. Mais c'est surtout dans les travaux publics que les romains ont fait preuve d'originalité et de génie pratique.

73 3

Plan d'ensemble

Musique de fondPoster VIII- R. 7
(sans rabat)

Par exemple, ils ont construit des ponts, des égouts, des aqueducs. Contrairement aux Grecs, les Romains se révélèrent beaucoup plus ingénieurs qu'artistes. L'élément essentiel de leur architecture, c'est la ville avec ses exigences utilitaires.

Zoom
in

74 2

Poster III- R. 5
(sans rabat)

75 3

Plan d'ensemble
Poster II - G. 9

Chez les Grecs, c'est le temple et le goût de l'esthétisme.

Zoom
in

76 2

2+1

Poster XII- G. 7
Super: Poster XII
GénériqueMusique: Zorba le Grec

APPENDICE B

Document d'accompagnement

L'Architecture grecque et romaine

Niveau: Secondaire II

Durée de l'émission:

Titre de l'émission: L'Architecture grecque et romaine

Intentions pédagogiques:

Objectif général: Information sur les caractéristiques de l'architecture de l'antiquité grecque et romaine.

Objectifs particuliers:

1. L'élève pourra identifier à l'aide d'un schéma, les caractéristiques de trois colonnes grecques (schéma 1)

2. L'élève pourra indiquer sur un schéma fourni les diverses parties d'une colonne grecque (schéma 1)

3. A l'aide d'un schéma, l'élève répondra à huit (8) questions sur l'architecture grecque. (schéma 2)

4. L'élève pourra identifier sur le schéma fourni,

schéma 3 : A- Les monuments romains consacrés:

a) vie politique

b) aux loisirs

c) vie économique

d) vie religieuse

B- Compléter sur le schéma fourni

C- Reconstituer l'itinéraire d'un habitant de Lutèce aux thermes (schéma 4)

Contenu de l'émission:

1ère partie: L'Architecture grecque

- 1) Acropole
- 2) Temple: son plan, ex.: le Parthénon
- 3) Les 3 styles: dorique, ionique, corinthien
- 4) Les théâtres: sa forme, ex.: théâtre d'Epidaure

2ème partie: L'Architecture romaine

- 1) Forum
- 2) Cirque
- 3) Amphithéâtre
- 4) Thermes
- 5) Théâtre
- 6) Temple
- 7) Arcs de triomphe

LE LEXIQUE

1. Acronole
2. Parthénon
3. Style dorique
4. Style ionique
5. Style corinthien
6. Chapiteau
7. Fût
8. Forum
9. Amphithéâtre
10. Colisée

1 L'architecture grecque est une architecture religieuse

A Citez les peuples qui ont construit des palais magnifiques, mais pas de temples

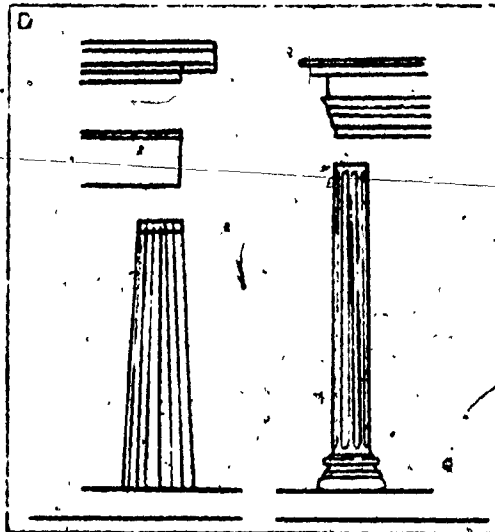
Connaissiez vous un ou des peuples qui ont construit des temples magnifiques et pas de palais?

B Le chapiteau corinthien est orné de feuilles d'acanthé. L'acanthé est le nom savant d'une plante alimentaire qui pousse aussi en France. savez-vous laquelle?

C Quel est le désastre qui détruisit Athènes et obligea à reconstruire la ville?

D Ce document représente une colonne ionique et une colonne dorique.

a Ecrivez sous chaque colonne le nom qui lui correspond.



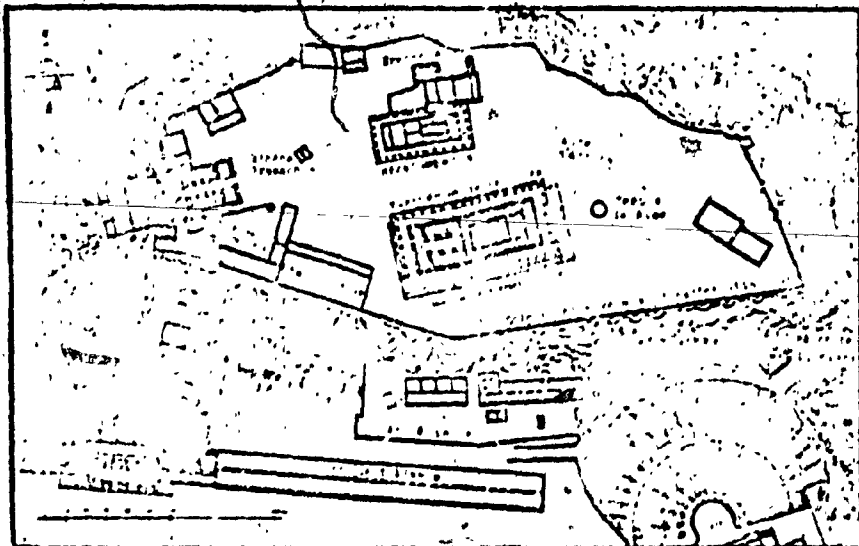
b Dessinez pour chaque colonne, à l'endroit convenable, le chapiteau et l'entablement du style qui lui correspond



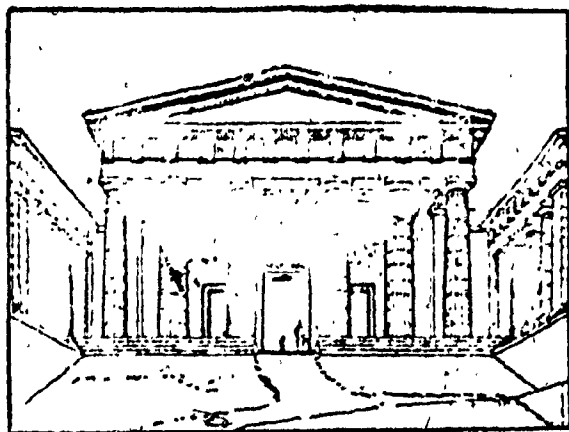
A. Quel est le nom de la colonne ci-contre?

B. Identifier avec le numéro les éléments de la colonne:

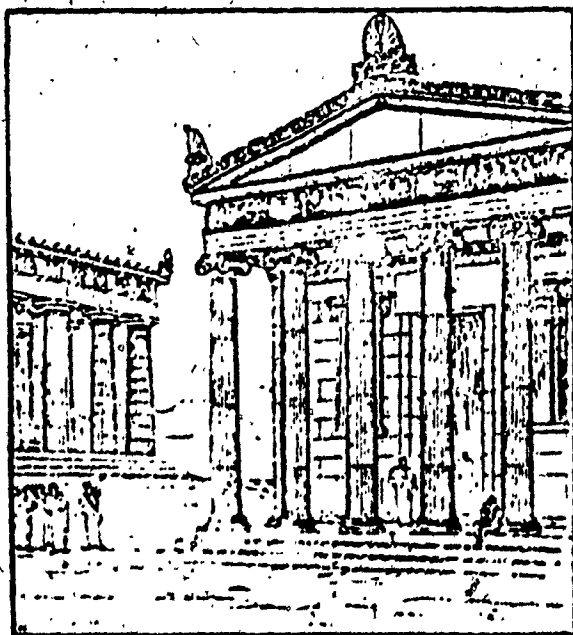
- | | |
|---------------|----------------------|
| 1) cannelures | 2) base |
| 3) chapiteau | 4) feuille d'acanthé |
| 5) fût | |



Plan de l'Acropole d'Athènes



Propylées sur l'Acropole d'Athènes



Erechthéion

Travail pratique

Architecture grecque

A) L'Acropole

1. Quelle est la forme du théâtre de Dionysos?

.....

2. Nomme 2 caractéristiques (autre la forme) d'un théâtre grec?

.....

3. A quoi servaient les Propylées sur l'Acropole?

.....

.....

B) Les Propylées

1. A l'aide de quoi peux-tu identifier le style des Propylées?

.....

2. A quel style appartiennent les Propylées?

.....

C) L'Erechthéion

1. Donne les 2 fonctions des colonnes grecques?

.....

.....

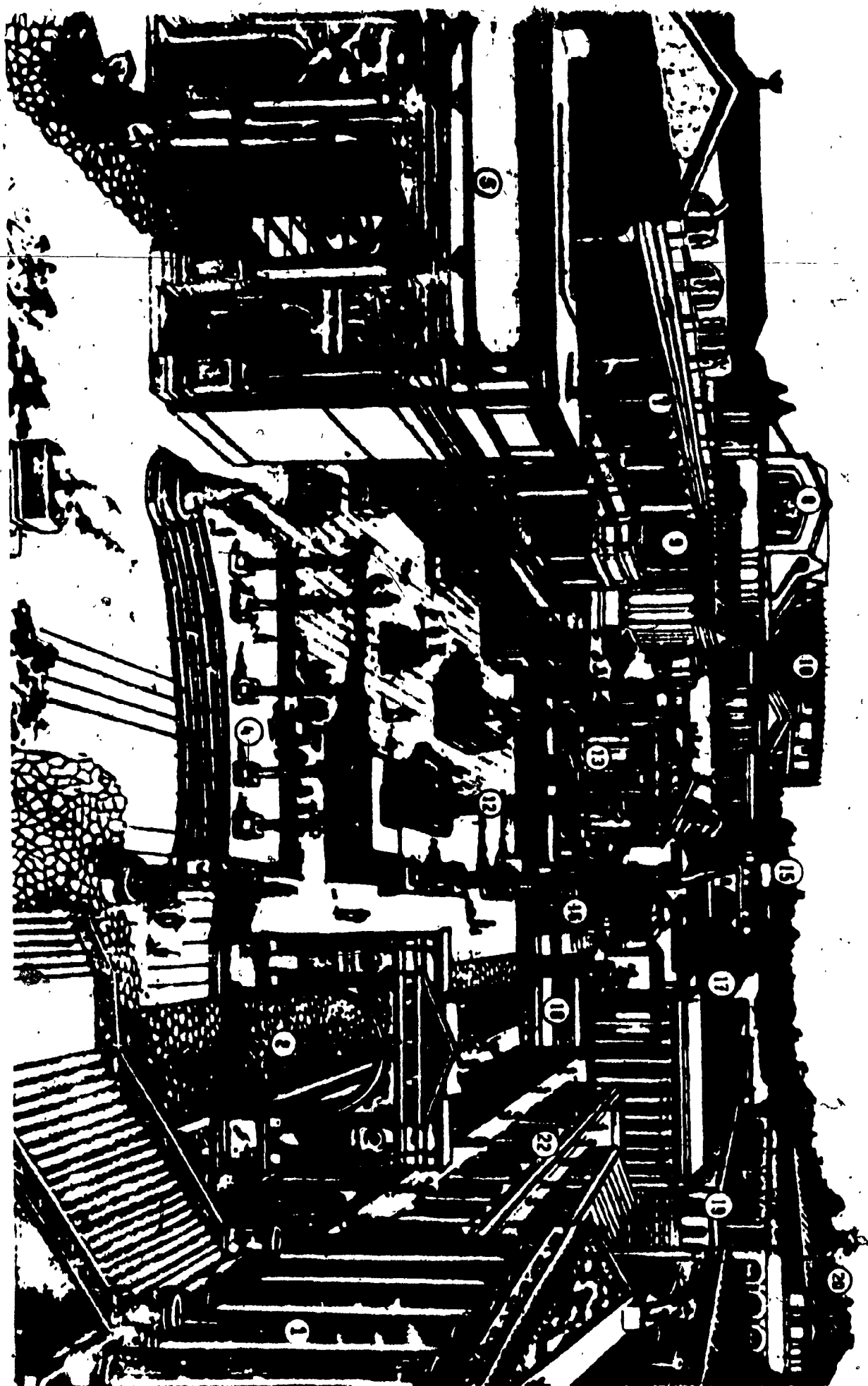
2. A quel style appartient l'Erechthéion?

.....

SCHEMA 3

L'Architecture romaine

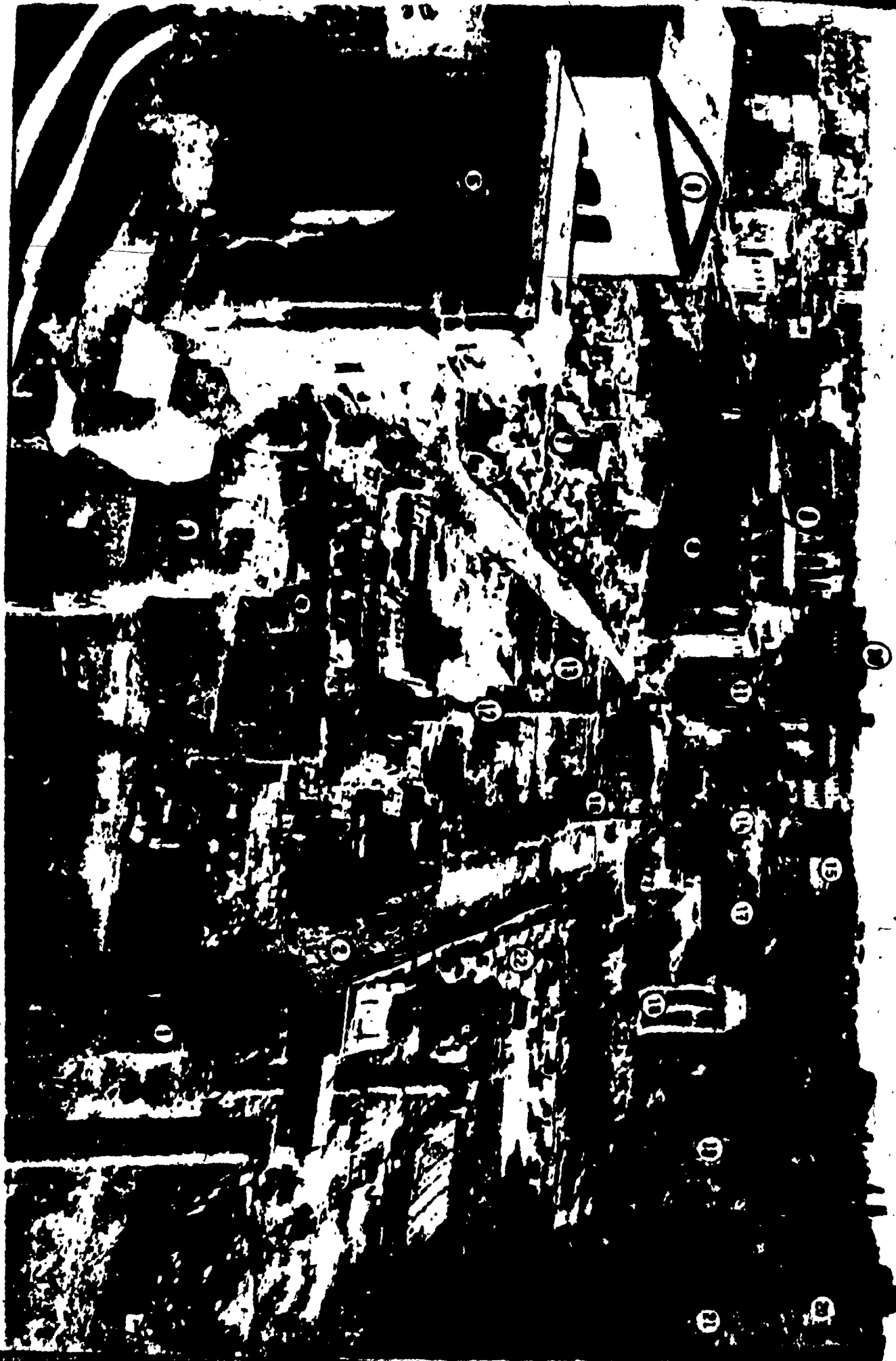
Rome d'hier



SCHEMA 3A

L'architecture romaine

Rome d'aujourd'hui



nom:

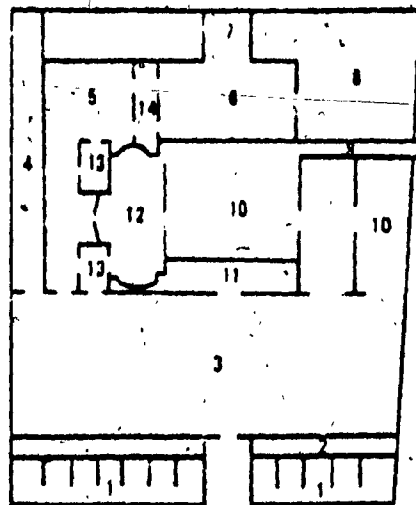
gr:

MONUMENT

Un bienfait de la civilisation romaine : les thermes

A Les provinciaux disposaient de thermes plus modestes que ceux de Caracalla à Rome. Le plan ci-contre représente les thermes de Lutèce. Complétez-le en écrivant aux endroits convenables les légendes suivantes :

- | | |
|---------------------|--------------------------------|
| 1 Boutiques | 8 Jardins |
| 2 Portique | 9 Aqueduc |
| 3 Gymnase | 10 Bibliothèque |
| 4 Palestre couverte | 11 Vestiaire |
| 5 Bains tièdes | 12 Bains chauds |
| 6 Bains froids | 13 Salle de transpiration |
| 7 Piscine | 14 Salle de friction à l'huile |



B Après avoir fait du sport, les Gallo-Romains passaient dans des salles de bain de plus en plus froides avant d'aller se détendre en lisant quelques livres. Reconstituez par un trait bleu l'itinéraire d'un habitant de Lutèce allant passer l'après-midi aux thermes.

A l'aide des deux reproductions de la Rome d'hier et de celle d'aujourd'hui

Identifiez les monuments romains consacrés :

a) Vie politique :

b) Aux loisirs :

c) Vie économique :

d) Vie religieuse :

Questionnaire cognitif

Lisez bien la question et choisissez la réponse qui convient. Inscrivez cette réponse en indiquant par la lettre choisie sur la feuille-réponse qui vous est fournie.

1. Quel est le temple le plus célèbre sur l'Acropole d'Athènes?

- a) Parthénon
- b) Erech téion
- c) Propylées
- d) Carvati des
- e) Athéna

2. Où se déroulaient les courses de chars attelés par des chevaux?

- a) Temple
- b) Cirque
- c) Arène
- d) Amphithéâtre
- e) Forum

3. Qu'est-ce qu'un thermes?

- a) Bains privés
- b) Bibliothèque
- c) Théâtre
- d) Bains publics
- e) Amphithéâtres

4. A l'aide de quoi peut-on déterminer le style d'un temple grec?

- a) Toit
- b) Colonnes
- c) Sculpture
- d) Peinture
- e) Matériaux

5. Quel est le plus grand amphithéâtre romain de l'Antiquité?

- a) Colisée
- b) Parthénon
- c) Elysée
- d) Forum
- e) Propylées

6. Quel peuple de l'antiquité fut le premier à faire les jeux Olympiques?
- a) Romains
 - b) Gaulois
 - c) Egyptiens
 - d) Phéniciens
 - e) Grecs
7. Où se déroulaient les combats sanguinaires chez les Romains?
- a) Temple
 - b) Théâtre
 - c) Cirque
 - d) Amphithéâtre
 - e) Thermes
8. Quel est le style de cette colonne grecque?
- a) Ionique
 - b) Corinthienne
 - c) Dorique
 - d) Crétoise
 - e) Torse
9. Qui pouvait assister aux combats sanguinaires?
- a) Empereurs
 - b) Consuls
 - c) Sénateurs
 - d) Tout le peuple
 - e) Uniquement les hommes
10. Comment nomme-t-on ce monument romain?
- a) Forum
 - b) Cirque
 - c) Arc de triomphe
 - d) Thermes
 - e) Amphithéâtre
11. Que signifie Acropole?
- a) Terre remplie de cailloux
 - b) Ville élevée
 - c) Domaine des dieux grecs
 - d) Lieu de prière
 - e) Lieu de discussion politique

12. Quelle colonne a un chapiteau orné de feuilles d'acanthé?

- a) Colonne dorique
- b) Colonne torse
- c) Colonne crétoise
- d) Colonne ionique
- e) Colonne corinthienne

13. Quelle était la forme d'un théâtre grec?

- a) En demi-cercle
- b) Oval
- c) Rectangulaire
- d) Triangulaire
- e) Octogonal

14. Quel était le principal bâtiment chez les grecs?

- a) Théâtre
- b) Colonnes
- c) Chapiteau
- d) Temple
- e) Acropole

15. Lequel parmi les peuples suivants a construit des temples magnifiques mais pas de palais?

- a) Egyptiens
- b) Romains
- c) Grecs
- d) Crétois
- e) Mésopotamiens

16. Parmi les 5 éléments suivants, lequel ne fut pas emprunté aux Grecs par les Romains?

- a) Le théâtre à ciel ouvert
- b) Le style des temples
- c) La forme en hémicycle du théâtre
- d) La voûte des aqueducs
- e) Les dieux

17. Que demandait le peuple de Rome?

- a) Du pain et des jeux
- b) Une plus grande participation à la vie politique
- c) Des maisons hygiéniques
- d) Des conquêtes
- e) De meilleures routes

18. Lequel parmi les temples grecs a un portique dont les colonnes furent remplacées par 6 statues de jeunes filles?

- a) Temple de Delphes
- b) Propylées
- c) Erechthéion
- d) Parthénon
- e) Temple de Thésée

19. Qu'est-ce qu'un arc de triomphe?

- a) Porte d'entrée d'une ville romaine
- b) Monument construit en l'honneur des empereurs victorieux
- c) Mur pour protéger la ville
- d) Lieu de rassemblement pour la foule
- e) Lieu de prière

20. Qu'est-ce que le forum romain de l'antiquité?

- a) Centre de boutiques
- b) Réunion de temples
- c) Place où l'on assistait aux jeux
- d) Place où l'on pouvait pratiquer différents jeux
- e) Place publique

21. Le fût d'une colonne est:

- a) Le chapiteau
- b) La base
- c) Une partie du toit
- d) Le corps de la colonne
- e) Les cannelures

22. Qu'est-ce que les Romains ont emprunté aux Grecs dans la vie politique?

- a) Place publique
- b) Dieux
- c) Aqueduc
- d) Routes
- e) Ponts

23. Qu'est-ce que les Romains ont emprunté aux Grecs dans les loisirs?

- a) Combats d'animaux
- b) Combats de gladiateurs
- c) Pratique des jeux publics
- d) Maisons lacustres
- e) Thermes

24. Qu'est-ce que les Romains ont emprunté aux Grecs dans la vie religieuse?

- a) Cathédrale gothique
- b) Colonnes
- c) Pyramides
- d) Ziggourat
- e) Mosquée

25. Qu'est-ce que les Romains ont emprunté aux Grecs dans la vie artistique?

- a) Arc de triomphe
- b) Peinture sur le mur des cavernes
- c) Dessin sur les armes
- d) Dessin sur les vases
- e) Théâtre à ciel ouvert

APPENDICE D

Questionnaire d'attitudes
Attitude vis-à-vis l'histoire

Indiquez par un crochet la colonne qui vous convient.

	Enormément	Beaucoup	Plus ou moins	Peu	Pas du tout
1. J'aime l'histoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ma présence en classe au cours d'histoire est importante.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Où, uniquement	Très souvent	Quelque-fois	Très rarement	Jamais
3. Je lis des livres racontant des événements historiques.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Je lis Astérix.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Je lis Le Devoir ou la Presse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Je lis des romans à caractère historique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Je regarde à la télévision des émissions ayant une base historique. Ex: Les Forges de St-Maurice.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Je regarde des émissions historiques à la télévision.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Je regarde des films (au cinéma) à caractère historique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Je m'intéresse aux événements actuels, alors je regarde les actualités.
ex.: Format 60

Oui,
uniquement

Très
souvent

Quelque-
fois

Très rare-
ment

Jamais

☐
☐
☐
☐
☐

11. Je visite, quand l'occasion se présente des lieux historiques. (Ex.: Upper Canada Village, Vieux-Montréal).

☐
☐
☐
☐
☐

Très imp.

Important

Peu imp.

Pas imp.

12. Je m'intéresse à l'histoire de ma ville ou de mon village.

☐
☐
☐
☐

13. Je collectionne journaux, photos illustrant l'histoire de ma ville ou de mon village.

☐
☐
☐
☐

14. Je m'intéresse aux vieux meubles québécois.

☐
☐
☐
☐

15. J'aimerais visiter la Grèce et voir les monuments anciens.

☐
☐
☐
☐

16. J'aimerais visiter l'Égypte et voir les pyramides.

☐
☐
☐
☐